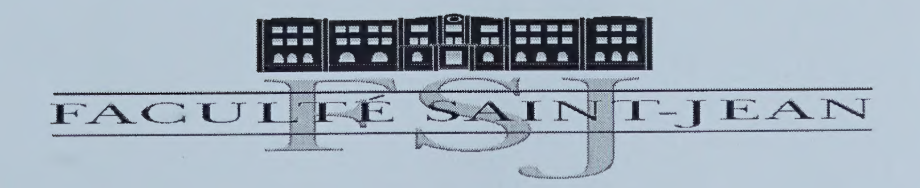




PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



PRINTEMPS 2003

VOL. II

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Martin Poirier

Title of the Research Project: Comparaison de l'approche "séminaire d'histoire" et de l'approche traditionelle dans l'enseignement des Études sociales

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: Spring 2003

University of Alberta

Comparaison de l'approche "séminaire d'histoire" et de l'approche traditionelle dans l'enseignement des Études sociales

par

Martin Poirier

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée: *Comparaison de l'approche "séminaire d'histoire" et de l'approche traditionelle dans l'enseignement des Études sociales*, présentée par Martin Poirier en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

Research proves that co-operative learning and peer teaching are efficient learning methods with the secondary effect of creating student interest for the subject. The history seminar integrates the different aspects of co-operative learning and group inquiry in the framework of peer teaching. The objectives of this research are to verify if this integrated approach is more efficient than the traditional approach in the development of concepts and high level thinking skills. This research project took place in an urban school with middle class students. For the purpose of this research five measuring tools were used. They are an end of unit exam with an essay, surveys of students' perceptions of knowledge acquisition and of the teaching of the history seminar, a series of interviews, and a practitioner's diary kept by the experimental group teacher, who is also the researcher.



RÉSUMÉ

La recherche prouve que l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs sont des méthodes d'apprentissage efficaces avec un effet secondaire de créer un attrait pour le sujet. Le séminaire d'histoire intègre les différents aspects de l'apprentissage coopératif et de l'enquête en équipes dans le cadre de l'apprentissage par les pairs. Cette recherche vise à vérifier si cette approche intégrée est plus efficace pour le développement de concepts et d'habiletés de hauts niveaux qu'une approche traditionnelle. Ce projet de recherche s'est effectué dans une école en milieu urbain où les élèves proviennent d'une classe socio-économique moyenne. Pour effectuer cette étude, cinq instruments de mesures ont été conçus. Les instruments sont composés d'un examen de fin d'unité accompagné d'un essai argumentatif, de deux sondages auprès des étudiants, un de perception d'acquisition de connaissances et l'autre de leur perception de la méthode d'enseignement, d'une série d'entrevues et, finalement, d'un journal du praticien pour l'enseignant du groupe expérimental qui se trouve à être aussi le chercheur.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier le Dr Mahé pour son aide, ses commentaires, ses encouragements et ses bons conseils, qu'elle ma prodigués tout au long de ce projet. Son dévouement a été la source d'une grande inspiration. Elle m'a aidé a devenir un meilleur enseignant et un meilleur chercheur. Je veux aussi remercier certains collègues et amis pour leur aide. Monsieurs François Begin, Tim Coates, Alain Dumont, Scott Fehr, Paul Hochausen, André Marquis, Marc Moquin, Les Pearson, et Henri Rallon, mesdames Guyline Cyr et Claire Muller. Je veux remercier l'enseignant du groupe contrôle sans l'aide de qui ce projet n'aurait pus prendre place. Je veux aussi remercier les élèves et leurs parents pour leur collaboration à ce projet. Finalement je veux remercier mes parents, André et Hélène pour leur support constant.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUE

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

En avril, 2001, *Time Magazine* publiait une série d'articles sur l'éducation, le thème général tournait autour de la responsabilisation. Un article particulièrement frappant parlait d'une association de quartier, en banlieue de Chicago, qui poursuivait la commission scolaire pour la perte de valeur de leur maison, conséquemment dû aux pauvres résultats de l'école dans les tests de rendement de l'état. Ceci est juste un exemple de la pression existante sur les enseignants, pression qui s'est accrue dans la dernière décennie. Cela impose à l'enseignant un défi de taille. Comment aider l'élève à bien réussir sur les examens de diplômes sans qu'il n'en vienne à détester le sujet ? Les possibilités offertes par l'intégration de l'apprentissage coopératif utilisé avec l'enseignement par les pairs nous offrent des solutions à ce défi de taille (Hootsein, 1988; Sprenger, 1999). En effet, une revue de la littérature existante nous démontre comment il se fait que l'apprentissage traditionnel a conduit les études sociales à la position de sujet le moins intéressant selon les élèves (Hope, 1996; Pintrich & Chunk, 1985). La recherche nous prouve aussi que l'apprentissage coopératif est une méthode d'apprentissage plus efficace avec l'effet secondaire de créer un attrait pour le sujet (Kagan, 1992; Sharan, 1994; Slavin 1991). Il en va de même avec l'apprentissage par les pairs, dont la recherche démontre aussi l'efficacité au point de vue des résultats académiques (Maheady et al., 1991; Mattingly, 1991). Il serait donc intéressant de savoir si en jumelant les deux approches, l'enseignement par les pairs et l'apprentissage coopératif, les résultats d'apprentissage sont similaires.

Étant donné le peu de recherche sur la combinaison de ces deux approches, notre but est de vérifier l'efficacité d'une telle combinaison. Nous appellerons cette combinaison le "séminaire d'histoire". Le séminaire d'histoire intègre les différents aspects de l'apprentissage coopératif et de l'enquête en équipes dans le cadre de l'apprentissage par les pairs. L'objectif de la stratégie séminaire d'histoire est de faire atteindre aux élèves de hauts niveaux d'habiletés tout en améliorant leur attitude envers les études sociales. Compte tenu du besoin de recherche dans le domaine de l'apprentissage coopératif au deuxième cycle du secondaire, il est nécessaire de vérifier si une approche intégrée comme le séminaire d'histoire que nous décrivons dans le chapitre 3 est plus efficace pour le développement de concepts et d'habiletés d'enquête tels que l'analyse, la synthèse et l'évaluation qu'une approche traditionnelle. Cette recherche vise donc à vérifier si c'est bien le cas. Nous posons d'ailleurs les hypothèses suivantes:

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une impression plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Nous vérifierons la véracité de ces hypothèses en comparant, dans une approche quasi-expérimentale et exploratoire, deux groupes d'élèves d'immersion inscrit dans un cours d'Études Sociales 30. Notre recherche soumet un groupe d'élèves à l'approche séminaire d'histoire lors de l'étude de la Guerre froide. La Guerre froide est une unité importante au sein du programme d'Études sociales 30. Un autre groupe survolera le

même matériel, mais en utilisant la méthode traditionnelle décrite dans le chapitre 2. Ce deuxième groupe est le groupe contrôle qui permet de vérifier si une méthode est plus efficace que l'autre.

Ce projet de recherche s'est effectué dans une école en milieu urbain où les élèves proviennent d'une classe socio-économique moyenne. Les deux classes étaient de nombre moyen, entre 25 et 30 élèves, en immersion française de douzième année.

Pour effectuer cette étude, cinq instruments de mesures ont été conçus pour recueillir des données auprès des élèves de deux groupes. Les instruments sont composés d'un examen de fin d'unité accompagné d'un essai argumentatif, de deux sondages de perceptions et de connaissances, d'une série d'entrevues et, finalement, d'un journal du praticien pour l'enseignant du groupe expérimental qui se trouve à être aussi le chercheur.

La logistique méthodologique englobe une démarche qui va du quantitatif au qualitatif. Les sondages et l'examen, instruments destinés à obtenir des données quantitatives, ont été utilisés dans une démarche d'analyse qui est à la fois quantitative avec la mesure de la réussite dans les différents niveaux cognitifs, mais aussi qualitative quant à la mesure des attitudes. Bien sûr, la réflexion du praticien est avant tout une approche qualitative et se veut avant tout exploratoire dans notre étude.

Les résultats de cette recherche sont limités par certains facteurs. Le petit échantillon ne permet pas de généralisation. Un autre facteur est que le chercheur était aussi l'enseignant du groupe expérimental. Ceci introduit un certain problème de subjectivité. Afin de réduire cette subjectivité, l'examen de fin d'unité a été conçu en collaboration avec l'enseignant du groupe contrôle. Aussi, l'essai argumentatif a été corrigé par deux enseignants provenant d'autres juridictions scolaires qui avait déjà

participé à plusieurs séances de correction d'essai pour le ministère de l'apprentissage. Finalement les tests de perceptions ont été administrés par un autre enseignant non attaché au projet.

Notre présentation se divise en cinq chapitres. Dans le chapitre 2, nous ferons une revue de la littérature sur les défis auxquels doivent faire face les enseignants en études sociales. Nous présenterons ensuite ce que la recherche dit à propos des différentes approches pédagogiques. A partir de ce cadre nous avons établi notre problématique et nos hypothèses. Dans le chapitre 3 nous présenterons l'échantillon et l'entrée dans le milieu. Par la suite, l'unité séminaire d'histoire est décrite en détail. Finalement nous examinons les instruments de mesures utilisés dans cette recherche et leur validation. Dans le chapitre 4, nous allons démontrer la justesse relative de nos hypothèses de base. Finalement, la conclusion se trouve au chapitre 5.

CHAPITRE 2

REVUE DE LITTÉRATURE

Introduction

L'enseignant d'études sociales doit faire face à un défi de taille: comment aider l'élève à bien réussir les examens de diplômes de la 12ième année du ministère de l'apprentissage de l'Alberta sans qu'il en vienne à détester le sujet ? Est-ce que les possibilités offertes par le couplage de l'apprentissage coopératif avec celle de l'enseignement par les pairs peuvent nous offrir des possibilités de solutions ? Une revue de la littérature existante nous démontre que l'apprentissage traditionnel a conduit les études sociales dans la position de sujet le moins intéressant selon les élèves. Cependant, la recherche démontre que l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs sont des méthodes d'apprentissages efficaces et qui ont pour effet secondaire de créer chez l'élève un attrait pour le sujet. Dans ce chapitre, nous examinerons la littérature sur les défis auxquels font face les enseignants en études sociales par rapport aux examens de diplôme du ministère de l'apprentissage en 12ième année. Nous regarderons ensuite ce que la recherche dit sur les différentes approches pédagogiques. A partir de ce cadre, nous établirons notre problématique et nos hypothèses. Le but étant de vérifier si le jumelage de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement par les pairs donne des résultats supérieurs au niveau académique et au niveau des attitudes si on compare cette approche jumelée aux résultats obtenus par l'approche traditionnelle.

Les défis de l'enseignement des Études Sociales

Les examens de diplômes en Études Sociales

La pression placée sur les élèves en Alberta pour bien réussir les examens de diplôme du ministère de l'apprentissage atteint un niveau impressionnant. Au printemps 1990, la commission scolaire d'Edmonton publie les résultats des tests de rendements et des tests de diplômes pour chacune de ses 190 écoles (Elliott, 1991). Ceci lança un débat sur l'utilisation de ces tests qui existe encore aujourd'hui. Au printemps 1999, l'institut Fraser publie une étude comparant les résultats aux examens de diplômes de toutes les écoles secondaires de la province. Cette étude ne tient pas compte des milieux socio-économiquement faibles et a suscité un débat sur le droit du public à l'information face à la protection des écoles et des enseignants qui sont dans des districts socio-économiquement faibles. En effet, selon Elliot (1991), les résultats de ces examens sont souvent liés aux conditions socio-économiques.

La publication des résultats aux examens de diplôme est en fait la résultante de courants qui avait commencé à apparaître dans les décennies précédentes. Le retour aux notions de base et le courant de responsabilisation des écoles sont des tendances qui existent dans la plupart des provinces canadiennes. On peut lier ces tendances avec l'apparition du néolibéralisme. Le néolibéralisme est ce courant de droite qui a vu sont apogée avec les élections de Tatcher en Grande-Bretage et de Reagan aux Etats-Unis. Le courant se veut un retour au valeurs traditionnelles et au capitalisme pur. Ce mouvement a entraîné le retour en force des tests standardisés dans le monde et au Canada. C'est dans les années soixante-dix et quatre-vingt qu'on voit l'apparition de trois courants: "l'évaluation des compétences de bases", "retour aux notions de bases", et "l'école

efficace" (Desjarlais, 1986, p. 29). Si le premier courant n'a pas fait long feu, les deux autres persistent encore aujourd'hui et influencent grandement la production des tests en Alberta. Les vingt dernières années ont vu paraître un courant très fort de retour aux notions de base en études sociales au Canada. Un exemple de ce courant est le livre de Granatstein, *Who Killed Canadian History?* (1998). On parle ici d'un retour qui doit se faire vers l'inculcation de faits d'histoire canadienne et de la vérification de l'inculcation de ces faits. Le document *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage des sciences humaines M à 12* (1999) est un bon exemple de l'influence de ce courant. Cette version préliminaire d'un curriculum commun pour les provinces de l'ouest et des trois territoires nous montre un retour au plus bas dénominateur commun, les études sociales se tournent de plus en plus vers la formation de l'identité canadienne et l'importance du rôle des aborigènes. Par exemple dans les fondements du cadre commun pour l'école intermédiaire, les études des autres pays (comme le Japon en septième, le Brésil en huitième et la Russie en neuvième) sont complètement éliminées pour être remplacées par des notions d'histoire et de culture canadienne. Maguire (1993) décrit ce courant comme un système faisant parti d'une poussée « techniciste » de la réforme de l'éducation par les néo-libéraux.

Le débat actuel se situe donc à deux niveaux: premièrement, celui du contenu en études sociales, soit les faits faces aux compétences; deuxièmement, celui de l'utilisation des tests. Ceux-ci doivent-ils servir à rendre compte au public ou doivent-ils être utilisés pour détecter les faiblesses; c'est à dire à améliorer les résultats d'apprentissage ou à améliorer l'enseignement. La publication des résultats des élèves à l'examen de diplôme provoque toujours des hauts cris étant donnée leur étroite liaison avec les conditions

socio-économiques. Pour McEwen (1998) d'Alberta Education, la satisfaction du public albertain envers le système d'éducation est étroitement lié à la publication des résultats à l'examen de diplôme. Elle en fait même une responsabilité primordiale du ministère de l'éducation. Depuis 1984, des tests provinciaux sont obligatoires en Alberta pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. La publication des résultats de ces tests dans les médias locaux a fait augmenter la pression sur les écoles. En effet, depuis 1990 à Edmonton et depuis 1996 à Calgary, les résultats sont publiés, mais, en plus des résultats, on classe les écoles selon leur succès lors de ces examens. A chaque année, l'institut Fraser publie un classement des écoles largement basé sur les résultats à l'examen de diplôme du ministère. On voit donc que l'Alberta ne fait pas exception à cette tendance. Les élèves en immersion ont trois de ces examens de diplôme en français, celui de mathématique, celui de français et celui d'études sociales.

L'examen de diplôme pour les études sociales en Alberta est un bon exemple de cette tendance. On voit qu'on tente de trouver un équilibre entre les différents débats existants. La note de l'élève provient à 50% de l'école et 50% de l'examen. Il y a un rapport équivalent entre le nombre de questions touchant les compétences et les connaissances de base. Par exemple, en examinant « l'exam blueprint » de juin 2001, on voit que l'examen comprenait 23 questions de "compréhension", 23 questions d'interprétation et analyse" et 24 questions de "synthèse et évaluation" (Alberta Learning, 2001, p. 1). Des rapports sont publiés par le ministère de l'apprentissage indiquant les résultats généraux, mais aussi indiquant spécifiquement les points faibles, c'est-à-dire qu'on compare les résultats d'une classe au reste de la province, et ce, question par question. La pression sur les élèves est encore plus élevée quand on pense au programme

de bourses en Alberta. En effet, il existe dans cette province un programme de bourses (Rutherford Scholarship) qui récompense les élèves obtenant une moyenne de 80% dans les sujets principaux. Avec le coût exorbitant des études postsecondaires, on peut comprendre la pression existant sur les élèves. Avec un tel programme de bourses on croirait que la motivation ne serait pas un problème, pourtant la motivation est un autre défi qui se rajoute à la pression de la réussite pour l'enseignant.

Les perceptions des élèves en études sociales et la motivation

Certains chercheurs ont découvert que les études sociales sont le sujet le moins aimé par les élèves (Hope, 1996; Shaughnessy & Haldyna, 1985). Les études sociales sont un des sujets qui provoquent le plus de commentaires négatifs chez les élèves : "des dates, des actes, ennuyants, batailles, biographies, endormants" (Shaughnessy & Haldyna, 1985, p. 693). Un autre problème auquel fait face l'enseignant en études sociales est la motivation des élèves. On entend par motivation, l'intérêt pour le sujet, qui par ricochet incitera l'élève à venir en classe prêt à apprendre. C'est ainsi qu'en plus des défis présentés par les examens de diplôme, les enseignants d'études sociales doivent relever celui de la motivation des élèves.

Une solution existe cependant au problème du manque de motivation chez les élèves pour les études sociales. Un sondage auprès d'élèves du secondaire révèle que ceux-ci aiment les activités qui demande de la participation active (Hootsein, 1988). Pintrich et Chunk (1996), en conclusion d'une recherche sur la motivation déclarent, que le meilleur effet d'entraînement sur la motivation et la performance des élèves se trouve dans une classe collaboratrice consistante avec les principes des théories cognitives contemporaines (p. 364). Il faudrait donc développer une approche pour l'enseignant

d'études sociales, qui demande la participation active des élèves, mais qui se doit aussi d'être efficace pour l'apprentissage afin de bien faire réussir les élèves à l'examen. Mais comme nous le verrons dans la section suivante, la classe d'études sociales en Amérique du Nord est loin de ressembler à ce modèle.

L'approche traditionnelle

L'approche traditionnelle est la méthode la plus utilisée dans les classes d'études sociales (Adeyemi, 1992; Cutler-Sweeney & Garrett, 1990; Ray, 1993). On peut décrire l'approche traditionnelle comme une méthode qui permet l'apprentissage par des présentations théoriques et des lectures. On parle ici de cours magistraux, où l'on fournit de l'information par la transmission de faits et idées (Hertz-Lazarowitz & Scharan, 1980). Ces cours sont composés de récitations, de l'utilisation du livre de base, le symbole de l'éducation américaine selon Cutler-Sweeney & Garrett (1990), de discussions, et de questionnement des élèves. Elle comprend la lecture, l'exposé, et l'utilisation de film sur vidéo (Cutler-Sweeney & Garrett, 1990; Hertz-Lazarowitz & Scharan, 1980; Hope, 1996). Pour les fins de cette recherche, on définira la méthode traditionnelle comme étant composée de l'exposé de l'enseignant accompagné de discussion, de l'utilisation du livre de base et de l'emploi de film vidéo.

La méthode traditionnelle est utilisée à 85% du temps dans les classes d'études sociales du secondaire en Amérique du Nord (Cutler-Sweeney & Garrett, 1990). Ces chiffres sont confirmés par l'étude de Ray (1993), effectuée auprès de six enseignants du premier cycle du secondaire. Cette étude démontre que cinq d'entre eux utilisaient cette méthode pour 40 minutes sur chaque période de 50 minutes. Malgré le faible échantillon de cette recherche on peut assumer que l'utilisation de cette méthode est répandue.

D'ailleurs une étude d'Adeyemi (1992) décrit cette méthode comme la plus utilisée par les enseignants d'études sociales au Nigeria et aux États-Unis.

Avantages

La méthode traditionnelle a bien sûr ses avantages pour l'apprentissage et le développement des compétences. Par exemple, selon Larson et Parker (1996), la discussion est la pièce centrale de l'éducation démocratique, parce qu'elle fait la promotion de la réflexion critique et du raisonnement moral; elle aide l'élève à comprendre le sujet discuté, elle permet le développement des compétences et l'atteinte des hauts niveaux de compétences (Cutler-Sweeney & Garrett, 1990). L'excellence à viser par l'emploi de cette méthode est une structuration des idées et une progression de la présentation des idées afin de permettre à l'élève de maîtriser les savoirs enseignés. Le centre d'attention est donc le savoir et non l'élève (Giordan, 1994, p. 289). On veut quand même par cette méthode développer l'esprit critique de l'élève et une ouverture d'esprit. Cela ce fait surtout à l'aide de discussion et de travail individuel écrit. La méthode traditionnelle est la plus commune parce qu'elle est confortable pour l'enseignant et permet une couverture rapide du matériel que l'élève doit assimiler. Elle peut être améliorée par une bonne technique de questionnement et avec des discussions. La méthode traditionnelle domine dans les salles de classe en études sociales (Keller, 1988). Selon Adeyemi (1992) elle s'est avérée très efficace lors d'une recherche quasi-expérimental auprès de 215 étudiants du secondaire du Nigeria impliquant 3 enseignants.

Désavantages

La méthode traditionnelle a cependant des désavantages majeurs. Par exemple, dans le cas du questionnement des élèves, la majorité des enseignants posent un grand nombre de

questions de bas niveau cognitif avec peu de temps de réflexion pour les élèves n'atteignant pas ainsi les possibilités d'atteinte de haut niveaux de compétences décrites par Atwood et Wilen (1991), et Cutler-Sweeney et Garrett (1990). Les questions ne testent souvent que la mémoire et les connaissances. Aussi la méthode, étant centrée sur la matière, oublie souvent le processus de construction du savoir à travers lequel l'élève doit passer pour maîtriser le matériel (Giordan, p. 300). Lee (1994) montre que l'approche traditionnelle n'a pas d'avantage significatif par rapport à la méthode coopérative. Dans sa recherche, Lee a étudié l'efficacité de l'utilisation de simulation dans la salle de classe d'études sociales. Son étude décrit une recherche qui compare deux salles de classe de 5ième année. L'objet du cours portait sur les syndicats et les négociations collectives. Selon sa recherche, l'emploi de méthodes impliquant davantage l'élève n'a pas donné de résultats significativement différents lors des tests, par rapport aux élèves à qui l'on a enseigné de façon traditionnelle. Elle a cependant trouvé que les méthodes impliquant plus de participation des élèves amène chez ceux-ci une plus grande compréhension affective du sujet.

Dans le cadre de cette recherche portant sur le couplage de l'approche coopérative et de l'enseignement par les pairs, l'approche traditionnelle est utilisée pour l'enseignement du groupe contrôle.

Les alternatives

L'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs

L'approche coopérative est basée sur la théorie de Coleman (1961) qui soutient que la réussite dans les activités sportives peut être adoptée dans la salle de classe. Dans cette approche les élèves travaillent ensemble pour apprendre et ils sont responsables de l'apprentissage de chacun. On peut aussi lier cette approche au courant constaté ces dernières années, l'approche constructiviste, où l'enseignant joue le rôle d'un faciliteur (Scheurman, 1996). L'enseignement par les pairs, quant à lui, est défini dans *Models of Teaching* (1992, p. 405) comme une approche qui donne la chance aux élèves d'approfondir un aspect de la matière en particulier et aussi d'apprendre en observant les autres. L'approche que nous proposons dans cette recherche tente d'agglomérer la recherche sur les deux approches afin de proposer une méthode efficace et intéressante pour l'enseignant et les élèves en études sociales.

Une revue de la littérature portant sur l'apprentissage coopératif permet de tirer rapidement la conclusion suivante: une approche coopérative a un effet positif sur le rendement des élèves. Cet effet n'est pas toujours le même. L'effet positif est plus évident lorsque deux éléments sont présents: buts communs du groupe, il doit y avoir signalisation du succès du groupe; responsabilité individuelle, le succès du groupe doit dépendre du succès de chaque individu dans le groupe (Davidson, 1985; Johnson & Johnson, 1981; Newman & Thompson, 1987; Sharan & Sharan, 1992; Slavin, 1983, 1989, 1995). La recherche des dernières années a rajouté une autre condition de succès:

l'opportunité égale de succès (Slavin, 1995; Johnson & Johnson, 1992): il doit y avoir espoir de succès pour l'élève plus faible.

Il y a cependant quelques points d'interrogations à propos de l'efficacité de la méthode coopérative pour l'apprentissage de concepts de haut niveau et aussi l'application de ces concepts. En premier lieu, il y a un débat méthodologique entre Johnson et Johnson (1989) et Slavin (1989) sur ce qui constitue une recherche valable dans le domaine de l'apprentissage coopératif. Par ailleurs, selon Cutler-Sweeney et Garrett (1990), il y a peu de recherches valables qui prouvent l'efficacité des approches collaboratrices. Il faut aussi noter que Slavin (1989), ainsi que Newman et Thompson (1987), se questionnent sur l'efficacité de cette méthode au deuxième cycle du secondaire par rapport au temps requis pour la préparation des cours et des activités. Certains chercheurs questionnent aussi l'efficacité de la méthode pour les compétences de hauts niveaux comme la synthèse et l'évaluation. En effet l'efficacité a été amplement prouvée dans les habiletés de bas niveaux tel la lecture, où les concepts de base en math, mais il y a peu de recherche sur l'efficacité de l'approche sur les hauts niveaux d'habileté comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Johnson & Johnson, 1994; Stevens et Al., 1987). Il y a aussi controverse sur l'utilisation des récompenses extrinsèques dans la méthode collaborative. Par récompense extrinsèque, on entend ici la note accordée à l'élève pour le produit de son travail, c'est-à-dire, l'évaluation sommative. La question des récompenses est en effet le champ d'un débat entre Kohn (1991) et Slavin (1991). Kohn (1991) affirme en premier que les récompenses extrinsèques diminuent l'intérêt intrinsèque et deuxièmement que l'apprentissage coopératif peut être efficace sans les récompenses. Selon Slavin (1991) la première affirmation n'est pas prouvée et la

deuxième est fausse, surtout lorsqu'on veut améliorer le succès académique des élèves. Graves (1991) adopte une position à mi-chemin entre les deux affirmations et propose que la question des récompenses extrinsèques dépend de la disposition des élèves.

L'approche coopérative est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves au sein d'un groupe. Selon Abrami et al. (1996), ceci permet le développement de l'interdépendance positive et la responsabilisation des élèves. De plus il y a de nombreux bénéfices collatéraux. Par exemple, le fait que des groupes divers travaillent ensemble, ceci permet le développement d'un certain respect réciproque (Johnson & Johnson, 1983; Slavin, 1984) et le développement d'amitiés dans le groupe. On observe aussi une certaine amélioration de l'estime personnelle de l'élève et du taux de présence en classe (Slavin, 1991). Finalement, l'apprentissage coopératif améliore les capacités de travailler en équipe (Kagan 1992; Sharan, 1990).

De nombreuses approches ont été développées pour l'apprentissage coopératif : STAD, Jeu d'équipe, CIRC, Learning Together, Jigsaw et l'Enquête en Équipe. Dans l'approche STAD (Student Teams-Achievement Division), après une présentation de l'enseignant, il y a un travail en équipe pour s'assurer que tous ont compris, suivi de la prise d'un test individuel. Les points d'équipe sont accordés selon l'amélioration de chaque membre du groupe (Slavin, 1994). L'approche Jeu en équipe est une variation de l'approche STAD (DeVries & Slavin, 1978). La seule différence est que les tests sont remplacés par des tournois inter-équipes. Une autre approche est nommée CIRC ou Cooperative Integrated Reading and Composition (Stevens et al., 1987). Il s'agit ici de faire travailler les élèves en paires pour se préparer à écrire. L'approche Learning Together (Johnson & Johnson, 1994) s'agit d'une activité de formation et de cohésion du

groupe. Au cours de l'activité de groupe il doit y avoir travail sur une tâche, puis discussion sur la performance du groupe et enfin remise d'un seul travail par le groupe. Les approches les plus populaires sont Jigsaw (Aronsen, 1978; Slavin, 1994) et Jigsaw II (VanSickle, 1986). Dans ces approches, la classe est premièrement divisée en équipes, chaque équipe étudie une partie de la matière. On redivise ensuite la classe afin que chaque équipe représente l'ensemble de la matière. Les élèves font ensuite un quiz sur le sujet. Dans Jigsaw II, la note du groupe est accordée comme dans STAD. Sthal (1994) introduit Jigsaw III. Ici, on retourne aux groupes d'origine avant le test afin de s'assurer que tous les membres de l'équipe d'origine ont bien compris.

La dernière approche coopérative est connue sous le nom "d'Enquête en équipe" (Sharan Y. & Sharan S., 1976, 1992). Le caractère unique de cette approche vient de l'intégration de quatre caractéristiques de base; l'enquête, l'interaction, l'interprétation et la motivation intrinsèque (Sharan & Sharan, 1994). Des équipes de 2 à 6 membres sont formées par les élèves. Les équipes choisissent une partie du sujet en particulier à étudier. Il y a distribution des tâches dans l'équipe pour la préparation d'une présentation devant la classe. L'enseignant et les élèves évaluent cette présentation. Newman et Thompson (1987) disent que 67% des recherches montre que cette approche coopérative d'enquête en équipe est plus efficace que l'utilisation de l'approche traditionnelle. C'est cette approche coopérative en particulier que nous intégrerons dans cette étude à l'enseignement par les pairs. Regardons brièvement ce que dit la recherche sur l'apprentissage par les pairs.

L'activité d'Hebert (1996) publié dans *Social Studies Review* est un exemple de l'utilisation de l'enseignement par les pairs. Dans cet article, elle décrit comment elle

divise sa classe en groupe. Chaque groupe doit préparer une présentation sur une décennie du XXième siècle de l'histoire américaine. Il y a cependant peu d'études sur l'efficacité de cette approche pour l'acquisition de concepts et de compétences. Sauf qu'il y a deux études qui démontrent un certain degré d'efficacité dans l'utilisation de cette méthode. Par exemple Maheady et al. (1991) ont administré un test à deux groupes de 20 élèves. Les élèves qui avaient participé à une activité d'enseignement par les pairs ont eu de meilleurs résultats sur les tests que les élèves qui avaient étudié la même matière par un exposé théorique de l'enseignant. Mattingly (1991), rapporte dans une étude similaire qui compare deux groupes, que la classe utilisant l'enseignement par les pairs a des résultats académiques supérieurs à la classe qui utilise l'approche traditionnelle. Il conclut cependant que l'enseignement par les pairs fonctionne seulement si la classe dans son ensemble a un but commun et si un élément de responsabilisation est présent. Pour Sprenger (1999, p.66), l'enseignement par les pairs est une excellente opportunité de développer des habiletés de haut niveau comme l'évaluation et la synthèse. L'enseignement par les pairs semble donc une voie intéressante pour remplacer l'approche traditionnelle. Mais la recherche sur son application comme stratégie d'enseignement est très limitée. Un aspect important dont il faut tenir compte dans l'approche «séminaire d'histoire » que nous proposons est la dimension des équipes.

Dimension des équipes

L'apprentissage coopératif se fait donc en équipes. La dimension de ces équipes est une question ouverte à discussion. La dimension varie selon les auteurs, pouvant passer de 4 à 15 élèves. Une simple formule arithmétique montre que les possibilités d'interactions

augmentent si le groupe grossit, mais il faut tenir compte aussi de la limitation du temps passé en classe. Ainsi si les groupes sont trop gros, les occasions d'interactions par chaque membre du groupe sont en fait réduites. Plus le groupe est gros, plus les chances que certains élèves prennent le contrôle sont grandes, retournant ainsi l'activité a une activité du genre traditionnel (Sharan S. & Sharan Y., 1976). Murray (1994) a trouvé que les succès académiques des élèves sont supérieurs quand les groupes sont petits, avec une dimension optimale d'environ sept élèves. La dimension maximale pour l'Enquête en équipe serait de 4 ou 5 (Davidson, 1994). Plus le groupe est petit plus il y a de place pour la responsabilité individuelle (Johnson & Johnson, 1994). Les groupes de cinq sont utiles parce que l'opinion minoritaire peut avoir une voie. Si le groupe est nombreux il y a plus de perspectives, expériences et savoir-faire, mais si le groupe est trop grand, il est plus difficile d'assurer l'interdépendance et la responsabilisation individuelle. Ce n'est donc pas une bonne idée d'avoir des groupes composés de plus de six élèves. En laissant le choix de leur groupe aux élèves, l'idée est qu'ils se joindront à une équipe qui étudie une section du sujet qui les intéressent (Myers, 1997). Ceci est également utile pour donner aux élèves la possibilité de travailler hors classe avec des élèves qui habitent dans le même quartier, ou qui ont des horaires compatibles.

Comparaison des approches

De nombreuses recherches ont comparé l'approche traditionnelle a différentes approches telles que les recherches de Lee (1994), Khazzaka (1997) et Mattingly et VanSickle (1991) que nous présentons ici. Lee (1994) a étudié l'efficacité de l'utilisation de simulation dans la salle de classe d'études sociales. Son étude décrit une recherche qui compare deux salles de classe de 5ième année. L'objet du cours portait sur les syndicats

et les négociations collectives. Un groupe fut utilisé comme groupe de contrôle et l'autre pour l'expérimentation. La recherche s'est d'abord arrêtée sur le choix d'un des objectifs du curriculum. Les deux classes ont été sélectionnées au hasard au début de l'année scolaire. Le groupe contrôle, composé de 30 élèves, participa à l'acquisition du concept de «syndicat » à partir d'exposé théorique, de lecture du manuel et de notes. Le groupe expérimental, aussi composé de 30 élèves, participa à l'acquisition du même concept à partir d'un jeu de simulations après une brève communication d'informations pertinentes de la part de l'enseignant. La réussite de l'acquisition du concept par les deux groupes fut testé à l'aide d'un test mesurant leurs connaissances spécifiques et leur esprit critique. L'utilisation de la simulation amena une plus grande compréhension affective et sociale des problèmes des travailleurs du début du XIXième siècle.

Khazzaka (1997) compare l'approche traditionnelle a une approche similaire a l'approche casse-tête (Jigsaw). Il s'agissait ici d'une étude de la guerre du Golfe en 10ième année. Cette étude touchait 250 élèves. Une attention particulière fut portée au fait de comparer des classes qui étaient similaires au niveau de la grandeur de la classe, de la répartition selon le sexe, des groupements ethniques, de la période de la journée ou l'histoire était enseignée et on porta une grande attention a comparer des groupes académiquement similaires. Une recherche pilote eu lieu afin de concevoir l'unité en tant que telle, puis la recherche actuelle fut administrée au semestre suivant. Khazzaka utilise un test pour comparer deux approches différentes d'enseignement d'objectifs du programme d'histoire de la Pennsylvanie. Il s'agissait ici du test national d'évaluation des progrès. Les résultats de cette recherche suggère que l'approche coopérative a des effets plus forts que l'approche traditionnelle sur les résultats cognitifs des élèves.

Mattingly et VanSickle (1991) ont comparé les résultats obtenus lors d'un test entre des élèves de 9ième année ayant participé à une activité d'apprentissage coopératif et des élèves ayant couvert la matière de façon traditionnelle. Il s'agissait ici d'une unité sur la géographie de l'Asie. Encore une fois, une attention particulière est portée à la composition des deux groupes, les capacités académiques et la composition des groupes au niveau culturel et au niveau du nombre de garçons et de filles afin que les groupes soient similaires. Une des approches était celle du casse-tête et l'autre la façon dite traditionnelle. Les élèves du groupe expérimental utilisant l'approche casse-tête ont eu sensiblement de meilleurs résultats que les élèves du groupe contrôle utilisant l'approche traditionnelle.

Les hypothèses

Il y a peu de recherche dans les domaines d'enseignement par les pairs ainsi que dans l'apprentissage coopératif au deuxième cycle du secondaire. Il est donc nécessaire de vérifier si une approche intégrée comme le «séminaire d'histoire » que nous décrivons dans le chapitre 3, « Méthodologie » est plus efficace qu'une approche traditionnelle. Nous proposons donc pour les fins de cette étude de vérifier si l'approche « séminaire d'histoire », une approche intégrant les différents aspects de l'apprentissage coopératif en général, et de l'enquête en équipe en particulier est efficace au point de vue académique ainsi qu'au point de vue des attitudes des élèves envers les études sociales. Le but de cette étude est donc de vérifier les trois hypothèses suivantes :

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L’élève qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » se sentira plus en confiance lors de l’examen de diplôme d’études sociales que l’élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L’élève qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l’élève qui participe à une approche traditionnelle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Le but de cette recherche est de vérifier l'efficacité d'une approche pédagogique, le séminaire d'histoire, pour l'enseignement de la Guerre froide. Le séminaire d'histoire intègre les différents aspects de l'apprentissage coopératif, l'enquête en équipe, et l'apprentissage par les pairs. Dans une approche méthodologique quasi-expérimentale, nous vérifierons l'efficacité de la méthode séminaire d'histoire en la comparant à une approche traditionnelle. Nos trois hypothèses étaient les suivantes:

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Deux groupes d'élèves d'Études sociales 30 en immersion ont participé à cette recherche. Le groupe contrôle a survoler le même matériel, la Guerre froide, en utilisant la méthode traditionnelle décrite dans le chapitre 2. Le groupe contrôle nous a permis de vérifier si la méthode séminaire d'histoire aussi expliqué dans le chapitre 2, est plus efficace pour l'apprentissage de concepts et d'habiletés d'analyse et d'interprétation ainsi que pour le développement d'une attitude positive envers les études sociales que la méthode traditionnelle. L'objectif de la stratégie séminaire d'histoire est de faire atteindre aux élèves de hauts niveaux d'habiletés, telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation tout en développant des concepts et des généralisations et en améliorant leur attitude envers les

études sociales. Dans ce chapitre nous décrivons l'échantillon, l'entrée dans le milieu et l'unité séminaire d'histoire que nous avons développée. Finalement nous expliquons les instruments de mesures et leur validation.

Échantillonage et entrée dans le milieu

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean, le chercheur, fait une demande au comité d'éthique d'une Commission Scolaire en Alberta (« Annexe A »). L'approbation finale de la commission scolaire fut obtenue ainsi que celle du directeur de l'école et de l'enseignant du groupe contrôle. Il est à noter que l'enseignant du groupe contrôle a 16 ans d'expérience en enseignement et est très familier avec l'utilisation de la méthode traditionnelle alors que le chercheur qui est aussi l'enseignant du groupe expérimental a 9 ans d'expérience en enseignement. L'approbation des parents et des élèves fut aussi obtenue par écrit dans une lettre qui explique que l'anonymat et la confidentialité étaient protégés et qu'ils pouvaient se retirer du projet en tout temps. Les copies de ces lettres se trouvent en « Annexe A ». Ces lettres explicatives ont été envoyées aux parents des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle afin d'obtenir leur permission. Tous ont accepté. Cependant, trois élèves ont dû être retirés du projet. Deux élèves (un provenant de chaque groupe) partaient en voyage durant différents moments de l'expérimentation. Un troisième élève provenant du groupe contrôle a été absent deux semaines pour des raisons personnelles. Les précautions nécessaires ont été prises pour assurer l'anonymat et la confidentialité de tous dans la recherche.

Ce projet de recherche s'est effectué dans une école en milieu urbain où les élèves proviennent d'une classe socio-économique moyenne. Le projet a durée du 9 mai au 27

juin 2001. Les deux classes étaient de nombre moyen, entre 25 et 30 élèves, en immersion française de douzième année. La composition des deux classes a été faite selon les exigences de l'horaire des élèves par le programme d'ordinateur d'organisation des horaires de l'école.

Afin de vérifier si les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental ont la même capacité ou la même force, une étude des notes des élèves pour l'année précédente a été effectuée. Les élèves de ces deux groupes étaient disséminés dans six groupes différents l'année précédente. Cette étude montre que les élèves des deux classes ont obtenu une moyenne similaire en études sociales l'année précédente. Les élèves du groupe expérimental avaient une moyenne de 68,4% alors que les élèves du groupe contrôle avaient une moyenne de 68,5%.

Afin de comparer les élèves des deux groupes selon leurs capacités, nous les avons classer de la manière suivante; nous avons divisé chaque classe en trois sous-groupes: les élèves plus forts (20%); les élèves moyens (60%), et les élèves plus faibles (20%). Les groupes ont été comparés entre eux (voir « Tableau 1 »).

TABLEAU 1

COMPARAISON DES ÉLÈVES PAR GROUPEMENT

Classement	**Groupe contrôle=N**	**Groupe expérimental=N**
20% élèves plus forts	6 (4 G, 2 F)	7 (5 G, 2 F)
60% élèves moyens	14 (9 G, 5 F)	17 (3 G, 13 F)
20% élèves plus faibles	6 (2 G, 4 F)	6 (3 G, 3 F)
TOTAL	26 (15 G, 11 F)	29 (11 G, 18 F)

Ces groupements, forts, moyens et faibles étaient presqu'égaux en nombre et aussi en capacité comme le montre l'analyse de leurs notes de l'année précédente. On peut voir que la proportion de filles (F dans le Tableau 1) est plus grande dans le groupe

expérimental. La proportion de garçons (G dans le Tableau 1) est plus grande dans le groupe contrôle. Ceci peut avoir une influence sur les résultats académiques. Christison (1997) a prouvé que les garçons réussissaient mieux que les filles sur l'examen de diplôme du ministère de l'éducation de l'Alberta.

Description de l'approche séminaire d'histoire

Pour tester nos hypothèses nous avons donc comparé un groupe contrôle utilisant la méthode traditionnelle à un groupe expérimental utilisant la méthode séminaire d'histoire.

Dans l'unité « séminaire d'histoire » utilisé pour le groupe expérimental, on a demandé aux élèves de présenter sous différentes formes les sept étapes de la Guerre froide, divisé en ordre chronologique, puis de compléter un projet sommatif. Pour les fins de notre activité la grosseur des équipes d'élèves, à l'intérieur de la classe de 29 élèves, variait entre 4 et 5. Cette grosseur d'équipe est considérée optimale par Davidson (1994), Johnson et Johnson (1994), Murray (1994), et Sharan S. et Sharan Y. (1976). On peut diviser la Guerre froide en 7 périodes chronologiques distinctes, ce qui donne des groupements entre 4 ou 5 élèves. Ainsi chaque équipe a eu un projet à préparer sur chaque étape de la Guerre froide. Par exemple, la première équipe devait préparer une ligne du temps sur la période 1945-47, leur deuxième projet était de faire une présentation sous le format de leur choix sur la période 1947-53, leur troisième projet était de critiquer et de questionner l'équipe qui a présenté la période 1953-1962. Leur quatrième projet était de préparer une activité demandant la participation de toute la classe, et qui touchait la période 1963-73. Leur cinquième projet était de préparer une chanson qu'ils ont présentée à la classe sur la période de 1945 à 1975, la décolonisation.

Leur sixième projet était de préparer une affiche sur la période 1973-85. Leur septième projet était de préparer un test que la classe devra prendre sur la période 1985-91. Le huitième projet servait de mise en commun de toutes les activités précédentes où l'on demande aux élèves de créer une carte conceptuelle de la Guerre froide. Chaque équipe devait faire les sept projets, mais, sur des sections différentes, et toutes les équipes devaient faire le huitième projet. Le choix des membres des équipes a été fait par les élèves eux-mêmes. Il a été observé que les élèves ont choisi des partenaires qui sont leurs équivalents académiques, quoi qu'aucune équipe n'ait été composée entièrement d'élèves classés forts ou faibles.

Le séminaire d'histoire a été divisé en sept activités pour chacune des 7 périodes historiques. Chaque groupe devait donc préparer une activité pour chacune des périodes. Nous avons bénéficié ainsi des avantages de l'enseignement par les pairs à l'intérieur de chaque groupe dans chacune des sept périodes de la Guerre froide. La base de cette recherche reposait en grande partie sur la prémisse qu'un élève qui s'approprie le matériel personnellement l'intériorisera. Chacun de ces projets demande aux différentes équipes de présenter une période de la Guerre froide aux autres membres de la classe, sauf pour le huitième projet qui demande toutefois aux élèves de travailler ensemble pour mettre en commun tout ce qui a été acquis durant l'unité.

La présentation détaillée de l'unité ainsi que son calendrier d'application apparaît en « Annexes B et D ».

La Guerre froide

Examinons maintenant comment l'objet d'étude, la Guerre froide, fut choisi.

Une fois l'entrée dans le milieu faite, plusieurs rencontres ont eu lieu entre moi, l'enseignant du groupe expérimental, et l'autre enseignant qui allait utiliser la méthode traditionnelle pour le groupe contrôle. Ces rencontres ont eu pour but d'établir un horaire et de s'assurer autant que possible que nous ayons approximativement le même échéancier. L'idée de départ pour cette unité provient d'un article d'Hébert (1996) qui divise la deuxième moitié du XXième siècle en 5 décennies pour un enseignement par les pairs. La deuxième moitié du XXième siècle est marquée par la Guerre froide qui dure de 1945 à 1991. La Guerre froide est un thème présent au programme d'Études sociales 30. On peut voir les généralisations et concepts du programme d'Études sociales relatif à la Guerre froide en « Annexe C ». Le fait que cette période soit bien définie dans le programme d'études fut la raison principale pour le choix de la Guerre froide comme objet d'étude. La matière qui doit être couverte est clairement établie dans le programme d'Études sociales. L'enseignant du groupe contrôle a plusieurs années d'expérience dans l'utilisation de l'approche traditionnelle. Il l'utilise habituellement cette approche pour l'enseignement de ce thème. Pour la durée de l'unité sur la Guerre froide, qui prends entre 13 et 15 périodes de 65 minutes, il a documenté les étapes, les procédures et les stratégies qu'il a utilisées. Nous nous sommes rencontrés deux à trois fois par semaine, durant l'enseignement de l'unité, afin de s'assurer que le groupe contrôle suivait le même rythme que le groupe expérimental.

Déroulement des activités

Les activités se sont déroulée selon le calendrier suivant:

TABLEAU 2

CALENDRIER DES ACTIVITÉS

Dates	Groupe Contrôle	Groupe Expérimental
9 mai 2001	Pré-test (« Annexe G »)	Pré-test (« Annexe G »)
10 mai		Présentation de l'unité et recherche
14 mai		Recherche (2 périodes)
15 mai		Présentation 1
16 mai		Présentation 2
17 mai		Recherche
18 mai		Recherche
22 mai	Intro à la Guerre froide	Présentation 3 et 4 (2 périodes)
23 mai	Plan Marshall, Doctrine Truman	Présentation 5
24 mai	Décolonisation (2 périodes)	Recherche
25 mai	Vocabulaire	Présentation 6
28 mai	Confrontation	Présentation 7 & Essai (2 périodes)
29 mai	Essai	Examen de diplôme simulé
30 mai au 1er juin	Graduation des élèves	Graduation des élèves
4 juin	Feuille de travail	Post-test et test de perception (« Annexe G et H »)
5 juin	Coopération	
6 juin	Course aux armements	
7 juin	Révision (2 périodes)	
8 juin	Examen de diplôme simulé	
11 juin	Post-test et test de perception (« Annexes G et H »)	
21 juin	Examen de diplôme	Examen de diplôme
25 au 27 juin	Entrevues	Entrevues
Nombre de périodes sur la Guerre froide	13	15

On remarque que le groupe contrôle a passé 13 périodes sur l'unité alors que le groupe expérimental en a passé 15. C'est un avantage de l'approche traditionnel de permettre une couverture plus rapide du matériel. Les deux groupes ont commencé par un pré-test administré par un enseignant non attaché au projet. Il est à noter que l'enseignant du groupe contrôle a donné l'essai à compléter avant la fin de l'unité. Il était

indisposé pour une journée seulement. Il a donc donné l'essai à compléter aux élèves lors de son absence. Le post-test fut administré dès la fin de l'unité pour chacun des groupes afin que la méthode employée soit fraîche en mémoire. On peut trouver plus de détails sur le calendrier des activités du groupe expérimental en « Annexe D ».

Les élèves ont complété un examen de simulation composé de questions provenant d'anciens examens de diplôme (janvier et juin 1991 et 1995) du ministère de l'apprentissage. Le jour suivant, le post-test de connaissances et le test de perception ont été complétés par les élèves afin d'évaluer leurs attitudes et leur perception de leur niveau de connaissances par rapport à la Guerre froide.

Finalement après une période de deux à trois semaines suivant l'administration de l'examen composé à partir des questions type des examens de diplôme, une série d'entrevues a été effectuée avec un échantillon d'élèves provenant de chaque classe pour vérifier leur perception de l'activité. Les instruments de mesures pour ces activités sont décrites dans la section ci-dessous.

Les instruments de mesures

Le but de cette recherche quasi-expérimentale est de comparer la méthode «séminaire d'histoire » à la méthode traditionnelle afin d'en évaluer l'efficacité pour l'apprentissage de concepts et le développement d'habiletés chez l'élève. Pour ce faire cinq instruments ont été conçus pour recueillir des données auprès des élèves des deux groupes, l'un de contrôle et l'autre expérimental. Les instruments sont composés d'un examen de fin d'unités accompagné d'un essai argumentatif, de deux sondages de perceptions et de connaissances, d'une série d'entrevues et, finalement, d'un journal du praticien pour l'enseignant du groupe expérimental. La logistique méthodologique englobe une

démarche d'analyse des divers instruments utilisés qui va du quantitatif au qualitatif. Nous faisons ici une brève description des instruments utilisés pour faire la collecte et l'analyse des données.

L'examen et l'essai

L'examen et les tests à choix multiples sont souvent utilisées pour mesurer l'atteinte d'objectifs. Il s'agit ici de la comparaison des résultats lors de tests écrits sur des objectifs d'apprentissage (Khazzaka, 1997; Lee, 1994; Mattingly & VanSickle, 1991). Pour comparer l'efficacité d'une méthode par rapport à une autre, et ainsi vérifier notre première hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle, nous avons préparé un examen composé de questions à choix multiples provenant d'anciens examens de diplôme du ministère de l'apprentissage de l'Alberta. Les élèves devaient aussi rédiger un essai argumentatif à partir d'anciens sujets portant sur la Guerre froide proposés dans des anciens examens de diplôme.

Les questions pour l'examen de diplôme simulé ont été sélectionnées à partir des examens de 1991 et 1995. Les élèves ont accès à travers différents manuels de révisions aux examens les plus récents. Nous avons choisi ces années moins récentes afin de réduire les chances des élèves d'avoir été mis en contact avec ces examens. Le chercheur (enseignant du groupe expérimental) en collaboration avec l'enseignant du groupe traditionnel, ont choisi des questions qui couvrent les trois niveaux d'habiletés tels que divisés dans les documents du ministère: ainsi, vous allez remarquer dans le « Tableau 3 » qu'il y a 13 questions pour le critère "Compréhension", il y a 15 questions pour les critères "Interprétation et Analyse", et il y a 12 questions pour les critères "Synthèse et

évaluation". On retrouve une copie de l'examen en « Annexe E ». Les élèves des deux groupes ont complété l'examen en salle de classe dans une période de 65 minutes sous la supervision de leur enseignant.

TABLEAU 3

PLAN DE L'EXAMEN SELON LES HABILETÉS

Habiletés	**Numéros des questions**
Compréhension (13)	4,15,16,17,18,19,24,25,28,29,31,33,35
Interprétation et analyse (15)	1,2 ,5,6,7,8,9,12,14,21,26,30,37,39,40
Synthèse et évaluation (12)	3,10,11,13,20,22,23,27,32,34,36,38

Pour compléter l'examen de diplôme en Alberta, les élèves doivent aussi écrire un essai argumentatif (voir « Annexe F »). Nous avons donc administré un essai argumentatif auprès des deux groupes. L'essai permet de voir si les élèves ont bien intériorisé les connaissances et s'ils sont capables de les utiliser dans un argument. Les élèves des deux groupes ont eu une période de 65 minutes en salle de classe pour écrire leur essai sous la supervision de leur enseignant.

Afin d'éliminer l'effet du biais de l'enseignant, les essais ont été corrigés par des collègues provenant d'autres juridictions scolaires et qui avait déjà participé à plusieurs séances de correction d'essais de diplôme pour le ministère de l'apprentissage. Les choix de sujets pour l'essai apparaissent en « Annexe F ».

L'Auto-évaluation pré-unité et post-unité

Pour mesurer l'acquisition de concept, un pré et post-test a été conçu à partir des recherche de Dods (1997) et de Martineau (1997). Nous avons utilisé un pré-test et un post-test afin de vérifier note deuxième hypothèse que l'élève qui participe à l'approche

«séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle. Le pré-test et le post-test demande aux élèves d'évaluer leur connaissances à partir d'une liste de généralisations, concepts et faits reliées à la Guerre froide. Les généralisations, les concepts et les faits dans le pré-test et le post-test sont des extraits tirés du programme d'études d'Alberta Learning pour le sujet 30B. On a demandé aux élèves des groupes contrôle et expérimental, avant de commencer l'unité sur la Guerre froide, de compléter un pré-test pour mesurer leur connaissance du sujet. Le même test a été administré aux deux groupes à la fin de l'unité afin de pouvoir déterminer par comparaison si les élèves avaient l'impression d'avoir appris quelque chose et de voir quelle activité leur a apporté la plus grande acquisition de connaissance. Une copie du test apparaît en « Annexe G ».

Le sondage de perception de la méthode utilisée

A la fin du pré-test et du post-test il y a quatre questions mesurant l'attitude de l'élève face aux études sociales. Ces quatre questions avec le sondage de perception décris ici-bas nous permet de vérifier notre troisième hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle. Ces questions apparaissent en « Annexe G ». Le but du sondage est de comparer les attitudes des élèves du groupe expérimental utilisant la méthode séminaire d'histoire et du groupe contrôle utilisant la méthode traditionnelle face aux études sociales. Plusieurs études ont porté sur le climat d'apprentissage et l'atteinte des objectifs en salle de classe. L'utilisation de sondages de perceptions dans ces études est très répandue (Michaud et al., 1989) .

Plusieurs chercheurs ont tenté de mesurer l'appréciation des élèves envers certaines méthodes d'enseignement. Par exemple, Adeyemi (1992) a mesuré l'appréciation des élèves et l'efficacité de l'approche coopérative par rapport à l'approche traditionnelle chez les élèves du secondaire du Nigéria en utilisant un test à choix multiples sur les concepts et un questionnaire sur la perception des élèves concernant la méthode adoptée par l'enseignant. Martineau (1997) dans sa thèse sur l'apprentissage de la pensée historique utilise un questionnaire qui mesure à la fois la perception de l'élève de ses propres connaissances, la perception de l'élève de la méthode utilisée et l'attitude de l'élève envers la matière.

Une étude qui a inspiré la méthodologie de cette étude est celle de Dods. Dods (1997) a utilisé des instruments de sondage afin de mesurer l'efficacité de la méthode de résolution de problème dans l'acquisition et la rétention des connaissances dans un cours de biochimie. Une partie du cours fut donné en utilisant la méthode traditionnelle, l'autre en utilisant la méthode testée. Il a étudié un seul groupe, mais trois instruments de mesure sont utilisés: un test d'auto-évaluation des élèves avant et après l'activité, un test évaluant la connaissance des élèves, et un questionnaire d'évaluation de la méthodologie rempli par les élèves à la fin de l'activité. Le test d'auto-évaluation était une liste de termes et objectifs du cours, et on demandait aux élèves de donner une mesure de leurs connaissances sur ces termes entre 0 et 4 en utilisant la description suivante pour chaque note, un barème que nous avons adopté pour ce travail:

0=n'a jamais entendu parlé de ce terme ou concept
1=ce terme ou concept est familier mais je ne connais pas sa signification
2=je connais un peu ce terme ou ce concept et je le comprends un peu
3=je suis très familier avec ce terme ou ce concept
4=j'ai une compréhension complète de ce terme ou ce concept

Le barème de Dods permet de voir la variabilité de la compréhension de l'élève après l'activité. Dods a aussi administré un questionnaire aux élèves afin de percevoir comment ils avaient perçu le cours. L'utilisation d'un tel test permet d'obtenir de l'information par rapport à la perception des approches par les élèves. On voit donc que l'utilisation des sondages et tests de perceptions est à la fois efficace et répandue.

Pour les fins de cette recherche nous avons administré un test de perception des méthodes d'enseignement aux élèves des deux groupes à la fin de l'unité. Pour créer ce test le chercheur s'est inspiré des approches de Dods (1997), d'Adayemi (1992), et de Martineau (1997). On a donné aux élèves 12 questions sur l'approche d'enseignement afin de comparer l'attitude des élèves par rapport aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la Guerre froide. Les questions dans notre sondage demandent aux élèves de porter un jugement sur l'activité à laquelle ils ont participé. Le test de perceptions de la méthode utilisée consistent de questions ayant trait à leur perception du cours, s'ils étaient intéressés, s'ils ont aimé l'unité. Le test de perception apparaît en « Annexe H ».

Les sondages et les tests de perceptions sont une méthode répandue et efficace dans la mesure de la perception des élèves. Une auto-évaluation pré et post-activité ainsi qu'un test de perception ont été utilisés dans cette recherche afin de comparer la perception des élèves du groupe expérimental utilisant la méthode séminaire d'histoire et du groupe contrôle utilisant la méthode traditionnelle. Le but de ces instruments étaient de vérifier et de comparer le niveau de confiance des élèves des deux groupes face à la matière et leur attitude face aux études sociales.

Enregistrement vidéo

L'observation de la classe est un moyen répandu dans la recherche en éducation pour étudier le comportement et l'attitude des élèves (Deslauriers, 1991; Poisson, 1991; Robitaille, 1996). Le but des observations, dans la présente recherche, est de vérifier l'attitude et l'engagement des élèves par rapport à la méthode séminaire d'histoire en observant leur comportement en salle de classe. Un enregistrement vidéo a été réalisé de façon systématique dans le groupe expérimental, c'est à dire que toutes les classes ont été filmées avec leur approbation par écrit. Du côté du groupe contrôle, quatre périodes ont été filmées. Ces quatre périodes ont été filmées à intervalles réguliers au cours de l'unité. Une grille d'observation a été établie à partir des grilles employées dans des recherches similaires par Deslauriers (1991), Poisson (1991) et Robitaille (1996). Une série d'observations ont été faites dans les périodes où les élèves préparaient leurs projets. Une autre série d'observations ont été faites lors des périodes où les élèves présentaient leurs projets. Les grandes catégories des critères d'observation étaient: difficultés des élèves; attitudes des élèves; succès des élèves; difficultés dans la gestion de classe; et facilités dans la gestion de classe. La grille d'observation utilisée apparaît en « Annexe I».

L'entrevue

Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué des entrevues avec les élèves provenant du groupe expérimental et du groupe contrôle. Le but de ces entrevues était de vérifier les attitudes et les perceptions des élèves envers les études sociales, et aussi d'évaluer la rétention de la matière.

L'entrevue est une méthode abondamment utilisée dans la recherche en éducation afin d'approfondir et de vérifier certaines questions de recherche (French et al., 1998; Khazzaka, 1997; Governale, 1997). Dans la recherche de Khazzaka (1997), en plus d'utiliser un test pour comparer deux approches différentes d'enseignements d'objectifs du programme d'histoire de Pennsylvanie, il a effectué une série d'entrevues auprès des élèves qui portaient non seulement sur l'activité elle-même, mais qui comportait, de plus, quelques questions pour vérifier le degré de rétention de la matière par les élèves. Dans des études sur les attitudes et les perceptions des élèves envers les études sociales, Governale (1997) utilise des entrevues afin de mesurer si des approches différentes ont changé les attitudes des élèves envers les études sociales. French et al. (1998) utilisent aussi des entrevues afin de mesurer la motivation des élèves de quatrième année après l'application d'approche coopérative en salle de classe.

Pour cette recherche de courtes entrevues ont été conduites trois semaines après le test d'évaluation afin de pouvoir effectuer une analyse de l'attitude et de la perception des élèves ainsi que pour vérifier le degré de rétention de la matière acquise. Nous avons fondé notre approche sur celle de French et al. (1998), Governale (1997), Khazzaka (1997). L'entrevue se composait de six questions. Trois questions portaient sur l'attitude de l'élève face à l'approche utilisée. Deux questions portaient sur le contenue de la Guerre froide. Une dernière question abordait la perception de la confiance de l'élève face à l'examen de diplôme. Les questions pour l'entrevue apparaissent en « Annexe J ». Ces entrevues ont été effectuées auprès de neuf élèves du groupe contrôle et neuf élèves du groupe expérimental pour un total de 18 entrevues. Dans chaque classe, on a

interviewé les 3 élèves les plus forts, les trois élèves les plus faibles, et les trois élèves le plus près de la moyenne de la classe.

Journal de bord

Au cours de l'enseignement de l'unité sur la Guerre froide nous avons tenu un journal de nos réflexions. Le journal fut complété afin de noter des informations qui pouvaient devenir pertinentes et permettre d'analyser les difficultés rencontrées. L'enseignant utilisant la méthode traditionnelle, pour la durée de l'unité, a documenté les étapes, les procédures et les stratégies qu'il a utilisées tandis que, comme enseignant du séminaire d'histoire, j'ai noté mes réflexions sur l'application de la méthode. Le journal a été utilisé afin de noter des observations générales sur l'utilisation de la méthode « séminaire d'histoire ».

Essai argumentatif lors de l'examen de diplôme du ministère de juin

Lors de l'examen de diplôme d'Alberta Learning à la fin du semestre, les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle ont eu a compléter un essai argumentatif. Les données publiées par Alberta Learning pour les résultats des élèves sur cet essai sont presque inutilisables étant donné que l'enseignant du groupe de contrôle enseignait à une autre classe et que dans le rapport du ministère les statistiques sur les résultats de ces deux groupes à l'essai sont combinées. Il est donc impossible de faire une analyse comparée des résultats à l'essai argumentatif de l'examen de diplôme du ministère des groupes de contrôle et expérimental. Cependant, le choix du sujet d'essai de l'examen de diplôme du ministère est observable. Les élèves ont le choix entre deux sujets (voir « Annexe K»). Il faut savoir que le sujet B est souvent considéré plus difficile que le sujet A parce qu'il demande beaucoup plus de connaissances spécifiques au sujet de la

Guerre froide. Le choix des élèves du sujet B nous permet de faire une évaluation de leur confiance par rapport a leur connaissance de la Guerre froide.

Validation

La validation des données se fait par triangulation. Ainsi les connaissances des élèves sont vérifiées par l'examen simulé, l'essai simulé, ainsi les résultats sur le pré-test et le post-test de perception des élèves des deux groupes participant à l'étude et l'entrevue. La perception des élèves de leur compétence est mesurée par le pré-test, le post-test, l'observation des présentations et les entrevues. L'attitude des élèves envers les méthodes utilisée pour l'enseignement de l'unité sur la Guerre froide est mesurée par l'observation des cassettes vidéo, le test de perception et l'entrevue.

L'école dans laquelle s'est faite la recherche est une école secondaire d'immersion typique de l'Alberta. On peut donc s'attendre à ce que les résultats de la recherche auraient été similaires dans d'autres écoles. L'application de la méthode «séminaire d'histoire » au thème de la Guerre froide peut facilement être transféré à n'importe quel thème en études sociales.

Conclusion

Le but de cette recherche était de vérifier l'efficacité d'une approche, le "séminaire d'histoire", intégrant les différents aspects de l'apprentissage coopératif, de l'enquête en équipe en particulier, intégrant aussi ces aspects avec l'apprentissage par les pairs. Dans ce chapitre nous avons examiné l'échantillon et l'entrée dans le milieu. Par la suite, l'unité "séminaire d'histoire" a été décrite en détail. Finalement nous avons examiner les instruments de mesures et leur validation. Dans le chapitre 4 qui suit nous présentons notre analyse des résultats de cette recherche.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

Introduction

Nous proposons donc pour les fins de cette étude de vérifier si l'approche « séminaire d'histoire », une approche intégrant les différents aspects de l'apprentissage coopératif en général, et de l'enquête en équipe en particulier est efficace au point de vue académique ainsi qu'au point de vue des attitudes des élèves envers les études sociales. Notre recherche soumet un groupe d'élèves, les étudiants du groupe expérimental, qui suivent le cours d'Études Sociales 30 en immersion à cette approche décrite au chapitre 2 et 3. Ils ont utilisé cette approche lors de l'étude de la Guerre froide. Un autre groupe, le groupe contrôle, a survolé le même matériel mais en utilisant la méthode traditionnelle décrite au chapitre 2. Le groupe contrôle nous a permit de vérifier si une méthode est plus efficace que l'autre pour l'acquisition de concepts et d'habiletés d'enquête ainsi que pour le développement de hauts niveaux d'habiletés telle que l'analyse, l'interprétation, la synthèse et l'évaluation, tout en améliorant l'attitude de l'élève envers les études sociales. L'objectif de la stratégie "séminaire d'histoire" est de faire atteindre aux élèves de hauts niveaux d'habiletés telle que l'analyse et l'interprétation tout en améliorant leur attitude envers les études sociales. Le but de cette étude était donc de vérifier les trois hypothèses suivantes:

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Pour vérifier nos hypothèses dans le cadre de cette recherche quasi-expérimental, cinq instruments ont été conçus pour recueillir des données auprès des élèves des deux groupes, l'un de contrôle et l'autre expérimental. Les instruments sont composés d'un examen de fin d'unités accompagné d'un essai argumentatif, de deux sondages de perceptions et de connaissances, d'une série d'entrevues et, finalement, d'un journal du praticien pour l'enseignant du groupe expérimental. La logistique méthodologique englobe une démarche d'analyse des divers instruments utilisés qui va du quantitatif au qualitatif. Dans ce chapitre nous allons démontrer la justesse relative de nos hypothèses de base. Le Chapitre se divise en trois parties correspondant aux trois hypothèses.

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons utilisé trois instruments de mesure: un examen simulé composé de questions tirées d'anciens examens de diplôme, les pré et post-tests et des entrevues portant sur les connaissances et les concepts.

Résultats à l'examen de simulation

Le « Tableau 4 » ci-dessous nous montre les résultats (des moyennes) des élèves des goupes forts, moyens et faibles pour les deux approches d'enseignement, la méthode séminaire d'histoire, le groupe expérimental, et la méthode traditionnelle, le groupe contrôle, lors de l'examen de simulé sur la Guerre froide. Il s'agit d'un examen composé de questions à choix multiples provenant d'anciens examens de diplôme du ministère de l'apprentissage. Cet examen couvre trois niveaux de compétences, la compréhension, l'interprétation et l'analyse, et la synthèse et l'évaluation selon les critères établis par le

ministère. Au niveau de la compréhension il y avait 13 questions (représentés par E1, 13 au « Tableau 4 »). Il y avait 15 questions d'interprétation et analyse (représentés par E2, 15 au « Tableau 4 ») et 12 questions de synthèse et évaluation (représentés par E3, 12 au « Tableau 4 »).

TABLEAU 4

RÉSULTATS A L'EXAMEN DE SIMULATION

Moyenne obtenue à l'examen

		Groupe Expérimental N=30				Groupe Contrôle N=26			
		Sous-total	Performance			Sous-total	Performance		
			Fort	Moyen	Faible		Fort	Moyen	Faible
Nombre d'élèves		30	7	17	6	26	6	14	6
E1 13 Compréhension	Moyenne:	7,1	8,4	7,4	4,7	7,9	9,7	8,0	5,8
E2 15 Interprétation et Analyse	Moyenne:	10,0	12,0	9,8	8,2	10,2	12,7	10,3	7,5
E3 12 Synthèse et Evaluation	Moyenne :	8,9	10,3	8,6	8,0	8,1	10,0	8,4	5,5
Total sur 40 questions	Résultat moyen	26,0	30,7	25,9	20,7	26,2	32,3	26,7	18,8

On voit pour commencer dans le « Tableau 4 » que les moyennes des deux classes sont très proche l'une de l'autre, la moyenne total du groupe de contrôle est à 26,2 (N=40), le groupe expérimental est à 26 (N=40), il n'y a donc pas de différence importante à ce niveau.

Compréhension (13 questions): Si on regarde spécifiquement la moyenne obtenu par les élèves forts du groupe expérimental par rapport aux 13 questions au niveau de la compréhension nous notons qu'ils ont obtenus une moyenne de 1,3 plus basse que les élèves forts du groupe contrôle. En ce qui concerne les élèves moyens du groupe expérimental, on peut noter qu'ils ont obtenus une moyenne de 0,6 plus basse que les élèves moyens du groupe contrôle. Pour les élèves faibles du groupe expérimental, nous

notons qu'ils ont obtenus une moyenne de 1,1 plus basse que les élèves du groupe contrôle. Ces résultats légérement en faveur du groupe contôle peuvent peut-être s'expliquer par le fait que l'enseignement du groupe contrôle a plusieurs années d'expérience et peut utiliser l'approche magistrale de façon optimale.

Interprétation et analyse (15 questions): Examinons maintenant les similarités entre les groupes au niveau des questions portant sur l'interprétation et l'analyse. Si on regarde spécifiquement la moyenne obtenu par les élèves forts du groupe expérimental, nous notons qu'ils ont obtenus une moyenne de 0,7 plus basse que les élèves forts du groupe contrôle. En ce qui concerne les élèves moyens du groupe expérimental, on peut noter qu'ils ont obtenus une moyenne légèrement plus basse de 0,5 que les élèves moyens du groupe contrôle. Pour les élèves faibles du groupe expérimental, nous notons qu'ils ont obtenus une moyenne légèrement plus élevée de 0,7 que les élèves du groupe contrôle. Les différences sont vraiment trop minime pour en tirer des conclusions.

Synthèse et évaluation (12 questions): La synthèse et l'évaluation représentent des compétences au haut niveau de la pensée. Si nous regardons spécifiquement la moyenne obtenu par les élèves forts du groupe expérimental, nous notons qu'ils ont obtenus une moyenne de 0,3 plus élevée que les élèves forts du groupe contrôle. En ce qui concerne les élèves moyens du groupe expérimental, on peut noter qu'ils ont obtenus une moyenne de 0,2 plus élevée que les élèves moyens du groupe contrôle. Pour les élèves faibles du groupe expérimental, nous notons qu'ils ont obtenus une moyenne de 2,5 plus élevée que les élèves du groupe contrôle. La différence pour les élèves forts et les élèves moyens est vraiment trop légère pour pouvoir en tirer des conclusions. Par contre on peut voir une plus grande différence pour les élèves faibles. Il semble que l'approche séminaire

d'histoire, avec ses nombreuses activités pratiques, développe chez ces élèves des habiletés de synthèse et évaluation.

Il faut conclure que la différence entre les deux groupes est très minime, sauf pour les élèves faibles ou la différence est plus grande en faveur du groupe expérimental pour la synthèse et l'évaluation. Ceci peu peut-être s'expliquer par le fait que l'approche séminaire d'histoire, de par sa nature pratique, demande une plus grande implication de ces élèves. Pour vérifier cette tendance des élèves faibles du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle nous avons comparé les résultats d'analyse de l'examen simulé à ceux des réponses de ces étudiants au test d'auto-évaluation des perceptions des étudiants par rapport aux connaissances, concepts et généralisations.

Auto-Évaluation des connaissances (pré et post-unité)

Le but de cette auto-évaluation était d'observer si les élèves du groupe expérimental connaissaient plus, et se sentaient plus en confiance que les élèves du groupe contrôle face aux généralisations, concepts et événements de la Guerre foide. Les élèves devaient auto-évaluer leur niveau de compréhension des cinq généralisations, des dix-huit concepts et des vingt-sept événements importants de la Guerre froide en utilisant une cote allant de 0, qui montre une complète ignorance face à la généralisation, à une cote de 4, qui montre une compréhension complète de la dite généralisation. Le même processus s'appliquait au concepts et aux événments et personnages. La moyenne de la quote donné par les élèves forts, moyens et faibles du groupes expérimental et du groupe contrôle fut ensuite transformé en termes de pourcentages parceque la population était trop petite pour faire une analyse statistique. Le « Tableau 5 » présente la comparaison de ces moyennes pour les élèves forts, moyens et faibles du groupe expérimetal et du groupe contrôle. Pour chaque groupe on voit la moyenne qu'il se sont donné pour la

compréhension des généralisations avant et après l'unité. Ceci nous permet d'évaluer quel groupe a eu la plus grande progression dans leur compréhension des cinq généralisations de la Guerre froide. En plus, cette moyenne nous permet aussi d'observer quel groupe pense avoir une plus grande compréhension de ces cinq généralisations. Les cinq généralisations qui résument la Guerre froide apparaissent en « Annexe G ». Le tableau détaillé des résultats pour chacune des généralisations apparaît en « Annexe L ».

TABLEAU 5

MOYENNE DE LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR COMPREHENSION DES GÉNÉRALISATIONS SUR LA GUERRE FROIDE

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test		
Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
45%	49,5%	47%	84,5%	79%	78%	53,5%	51,5%	37,5%	79%	69%	54,5%

On peut observer que l'écart entre les résultats du pré-test et du post-test est plus grand en faveur du groupe expérimental. L'écart pour les forts du groupe expérimental est de 39,5% entre la moyenne du pré-test et du post test. Le même écart n'est que de 25,5% pour les forts du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves moyen du groupe expérimental est de 29,5% alors que le même écart n'est que de 17,5% pour les élèves du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves faible du groupe expérimental est de 31% alors que le même écart n'est que de 17% pour les élèves faibles du groupe contrôle. Il semble que les élèves du groupe expérimental ont plus progressé dans leur compréhension des généralisations de la Guerre froide que les élèves du groupe contrôle.

On observe aussi que la moyenne que ce sont donnés les élèves de leur compréhension des généralisations est plus élevé pour les élèves du groupe expérimental que les élèves du groupe contrôle dans le post-test. La différence de perception de la compréhension des généralisation est de 5,5% en faveur des élèves forts du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. Cette même différence est de 10% en faveur des élèves moyens du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. La moyenne de la perception de compréhension des généralisations que ce sont donnés les élèves faibles du groupe expérimental est de 23,5% plus élevé que la moyenne que ce sont donnés les élèves faibles du groupe contrôle. On peut conclure que les élèves du groupe expérimental percoivent qu'ils ont une plus grande compréhension des généralisations de la Guerre froide que les élèves du groupe contrôle.

Le même phénomène se répète pour la perception des élèves de leur compréhenion des concepts de la Guerre froide. Le « Tableau 6 » présente la comparaison de ces moyennes pour les élèves forts, moyens et faibles du groupe expérimetal et du groupe contrôle. Pour chaque groupe on voit la moyenne qu'il se sont donné pour la compréhension des concepts avant et après l'unité. Ceci nous permet d'évaluer quel groupe a eu la plus grande progression dans leur compréhension des dix-huit concepts de la Guerre froide. En plus, cette moyenne nous permet aussi d'observer quel groupe pense avoir une plus grande compréhension de ces dix-huit concepts. Les dix-huit concepts de la Guerre froide apparaissent en « Annexe G ». Le tableau détaillé des résultats pour chacun des concepts apparaît en « Annexe L ».

TABLEAU 6

MOYENNE DE LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR COMPREHENSION DES CONCEPTS DE LA GUERRE FROIDE

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test		
Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
52,5%	49,3%	46,66%	88,33%	81,38%	80,27%	70,42%	57,36%	54,3%	79,72%	77,08%	67,5%

On peut observer que l'écart entre les résultats du pré-test et du post-test est plus grand en faveur du groupe expérimental. L'écart pour les forts du groupe expérimental est de 35,8% entre la moyenne du pré-test et du post test. Le même écart n'est que de 9,3% pour les forts du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves moyen du groupe expérimental est de 32% alors que le même écart n'est que de 19,7% pour les élèves du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves faible du groupe expérimental est de 33,6% alors que le même écart n'est que de 13,2% pour les élèves faibles du groupe contrôle. Il semble que les élèves du groupe expérimental ont plus progressé dans leur compréhension des concepts de la Guerre froide que les élèves du groupe contrôle.

On observe aussi que la moyenne que ce sont donnés les élèves de leur compréhension des concepts est plus élevé pour les élèves du groupe expérimental que les élèves du groupe contrôle dans le post-test. La différence de perception de la compréhension des concepts est de 8,6% en faveur des élèves forts du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. Cette même différence est de 4,3% en faveur des élèves moyens du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. La moyenne de la perception de compréhension des concepts que ce

sont donnés les élèves faibles du groupe expérimental est de 12,7% plus élevé que la moyenne que ce sont donnés les élèves faibles du groupe contrôle. On peut conclure que les élèves du groupe expérimental percoivent qu'ils ont une plus grande compréhension des concepts de la Guerre froide que les élèves du groupe contrôle.

Le même phénomène se répète pour la perception des élèves de leur compréhenion des événements et personnages de la Guerre froide. Le « Tableau 7 » présente la comparaison de ces moyennes pour les élèves forts, moyens et faibles du groupe expérimetal et du groupe contrôle. Pour chaque groupe on voit la moyenne qu'il se sont donné pour la compréhension des événements avant et après l'unité. Ceci nous permet d'évaluer quel groupe a eu la plus grande progression dans leur compréhension des vingt-sept événements et personnages de la Guerre froide. Cette moyenne nous permet aussi d'observer quel groupe pense avoir une plus grande compréhension de ces vingt-sept événements. Les vingt-sept événements et personnages de la Guerre froide apparaissent en « Annexe G ». Le tableau détaillé des résultats pour chacun des concepts apparaît en « Annexe L ».

TABLEAU 7

MOYENNE DE LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LEUR COMPRÉHENSION DES ÉVÉNEMENTS ET PERSONNAGES DE LA GUERRE FROIDE

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test		
Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
36,67%	36,94%	42,77%	84,62%	73,80%	78,98%	38,43%	37,22%	29,9%	76,02%	73,98%	58,79%

On peut observer que l'écart entre les résultats du pré-test et du post-test est plus grand en faveur du groupe expérimental. L'écart pour les forts du groupe expérimental

est de 47,9% entre la moyenne du pré-test et du post test. Le même écart n'est que de 37,6% pour les forts du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves moyen du groupe expérimental est de 36,8% alors que le même écart est de 36,7% pour les élèves du groupe contrôle. L'écart entre la moyenne du pré-test et du post-test pour les élèves faible du groupe expérimental est de 36,2% alors que le même écart n'est que de 28,9% pour les élèves faibles du groupe contrôle. Il semble que les élèves du groupe expérimental ont plus progressé dans leur compréhension des concepts de la Guerre froide que les élèves du groupe contrôle.

On observe aussi que la moyenne que ce sont donnés les élèves de leur compréhension des concepts est plus élevé pour les élèves forts et faibles du groupe expérimental que les élèves forts et faibles du groupe contrôle dans le post-test. Les élèves moyens des deux groupes se sont donnés des moyennes similaires. La différence de perception de la compréhension des événements et personnages est de 8,6% en faveur des élèves forts du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. La moyenne de la perception de compréhension des événements et personnages que ce sont donnés les élèves faibles du groupe expérimental est de 20,1% plus élevé que la moyenne que ce sont donnés les élèves faibles du groupe contrôle. On peut conclure que les élèves forts et faibles du groupe expérimental percoivent qu'ils ont une plus grande compréhension des concepts de la Guerre froide que les élèves forts et faibles du groupe contrôle.

Les entrevues sur les connaissances

Pour vérifier les connaissances des deux groupes nous avons interviewé neuf élèves du groupe contrôle et neuf élèves du groupe expérimental. Dans les deux groupes, on a

interviewé les 3 élèves les plus forts, les trois élèves les plus faibles, et les trois élèves le plus près de la moyenne de la classe. Nous présentons ci-dessous notre analyse des réponses aux questions d'entrevues. Les questions d'entrevues se retrouvent en « Annexe J ».

Par exemple à la question "Qu'est-ce que vous avez trouvé d'intéressant dans le thème de la Guerre froide?" les six élèves considérés forts dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental ont tous les deux donné des réponses complexes et riches à cette question s'attachant aux grandes idées sous-jacentes à la Guerre froide. Un élève du groupe de contrôle a répondu: "la doctrine d'endiguement, la paranoïa qui existait dans les deux camps, le maccarthysme, le contraste des idées". Un élève du groupe expérimental a répondu: "La comparaison des deux camps, la course aux armements, la lutte idéologique". Le même phénomène se répète tout au long de l'entrevue quand les questions portent sur le contenu, les élèves forts des deux groupes sont capables d'élaborer leurs réponses et montrent une bonne compréhension du sujet.

Les réponses à la question "Qu'est-ce que vous avez trouvé d'intéressant dans le thème de la Guerre froide ?" des six élèves moyens du groupe contrôle et du groupe expérimental sont un peu moins complexes que celles des élèves forts des deux groupes. Les élèves moyens s'attachent surtout aux événements. Par exemple un élève du groupe de contrôle à répondu: "la crise des missiles cubains, les guerres des étoiles". Un élève du groupe expérimental a répondu: "La propagande, la crise des missiles cubains". Le même phénomène se répète tout au long de l'entrevue quand les questions portent sur le contenu, les deux groupes sont capables d'élaborer leurs réponses et montrent une bonne connaissance du sujet.

Les réponses aux questions de l'entrevue par les élèves faibles du groupe contrôle sont similaires aux réponses des élèves considérés les plus faibles du groupe expérimental. Mais à la dernière question: "Pouvez-vous décrire la doctrine Truman ?", les trois élèves faibles du groupe de contrôle n'ont répondu qu'un mot: "endiguement" sans élaborer leur réponse. Il est intéressant de noter que deux élèves considérés faibles du groupe expérimental ont donné des réponses beaucoup plus développées que ceux du groupe contrôle. Par exemple un élève du groupe expérimental répond: "C'est l'endiguement, arrêter les Soviétiques, aider toute rébellion contre les Soviets". L'autre répond: "C'est arrêter l'expansion du communisme à travers le monde et particulièrement en Europe". Il semble donc que les élèves faibles du groupe expérimental aient retenu un peu plus de matériel que les élèves du groupe de contrôle.

On ne peut donc pas tirer de conclusion de la supériorité de l'approche séminaire d'histoire comparé à l'approche traditionelle sur la réussite académique, si ce n'est que pour les élèves faibles. Il semble en effet que les élèves faibles du groupe expérimental ont mieux réussi dans les questions demandant un haut niveau d'habileté, et ils démontrent un plus haut niveau de connaissance sur le post-test de perception des connaissances et d'après les questions posées à l'entrevue sur ce qu'ils ont retenu le plus de la matière. On peut donc affirmer que la première hypothèse « l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle » ne s'est avérée exacte que pour les élèves faibles du groupe expérimentale.

H2 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Pour vérifier l'hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle, nous avons analysé les réponses des élèves aux entrevues portant sur leur confiance face à l'examen de diplôme du ministère. Nous avons aussi analysé les réponses au pré-tests et post-tests de perceptions, et finalement nous avons analysé le choix des élèves de sujet d'essai lors de l'examen de diplôme du ministère.

Les entrevues portant sur la confiance face à l'examen de diplôme du ministère

Pour vérifier la confiance du groupe contrôle et du groupe expérimental nous avons interviewé neuf élèves de chaque groupe. Dans les deux groupes, on a interviewé les trois élèves les plus forts, les trois élèves les plus faibles, et les trois élèves le plus près de la moyenne de la classe. Nous présentons ci-dessous notre analyse des réponses à la question de l'entrevue portant sur la confiance de l'élève face à l'examen de diplôme du ministère. La question posée était: «Est-ce que vous vous sentez prêt pour l'examen de diplôme du ministère? »

Cinq (N=6) des élèves forts des deux classes se sentaient prêts pour la partie de l'examen de diplôme sur la Guerre froide. Un des élèves forts du groupe de contrôle ne se sentait pas prêt. Cinq (N=6) des élèves moyens des deux classes se sentaient prêts pour l'examen. Cependant un des élèves moyens du groupe contrôle ne se sentait pas prêt. La situation est un peu plus différente pour les élèves faibles. Les trois (N=3) élèves du groupe expérimental se sentaient prêts pour l'examen. Deux (N=3) des élèves du groupe de contrôle ne se sentaient pas prêts, et le troisième a répondu, «oui, mais avec

un peu d'étude ». On peut voir une tendance se dégager. Les élèves du groupe expérimental, qu'ils soient forts, moyens ou faibles se sentent plus prêts pour l'examen de diplôme que ceux du groupe contrôle.

Auto-évaluation de perceptions des connaissances (pré et post-unité)

Le but de cette auto-évaluation était d'observer si les élèves du groupe expérimental connaissaient plus, et se sentaient plus en confiance que les élèves du groupe contrôle face aux généralisations, concepts et événements de la Guerre froide. Les élèves devaient auto-évaluer leur niveau de compréhension des cinq généralisations, des dix-huit concepts et des vingt-sept événements importants de la Guerre froide en utilisant une cote allant de 0, qui montre une complète ignorance face à la généralisation, à une cote de 4, qui montre une compréhension complète de la dite généralisation. Le même processus s'appliquait au concepts et aux événments et personnages. La moyenne de la quote donné par les élèves forts, moyens et faibles du groupes expérimental et du groupe contrôle fut ensuite transformé en termes de pourcentages parce que la population était trop petite pour faire une analyse statistique. Les « Tableaux 5, 6 et 7 » présentent la comparaison de ces moyennes pour les élèves forts, moyens et faibles du groupe expérimental et du groupe contrôle. Pour chaque groupe on voit la moyenne qu'il se sont donné pour la compréhension des généralisations, des concepts et des événements et personnages avant et après l'unité. Ceci nous permet d'assumer quel groupe se sent le plus en confiance face a leur compréhension des cinq généralisations, des dix-huit concepts et des vingt-sept événements et personnages de la Guerre froide. Les cinq généralisations, les dix-huit concepts et les vingt-sept événements et personnages apparaissent en « Annexe G ». Le tableau détaillé des résultats pour chacune des généralisations, chacun des concepts et chacun des événements et personnages apparaît

en « Annexe L ». Il semble que les élèves du groupe expérimental se sentent plus en confiance face aux généralisations, concepts, événements et personnage de la Guerre froide. En comparant la moyenne de perception de la compréhension que ce sont donnés les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle, on peut observer que systématiquement les élèves du groupe expérimental se sont donnés une moyenne supérieur aux élèves du groupe contrôle. La seule exception est pour les élèves moyens pour ce qui est de la perception de leur compréhension des événements et personnages où les élèves des deux groupes se sont donnés des moyennes similaires. Cette confiance que semble avoir les élèves du groupe expérimental est confirmé par leur choix de sujet d'essai lors de l'examen de diplôme du ministère.

Les choix de sujets d'essai à l'examen de diplôme du ministère

La confiance des élèves des deux groupes, du groupe expérimetal et du groupe contrôle, est confirmée par le choix de sujet d'essai lors de l'examen de diplôme du ministère. Le choix du sujet d'essai de l'examen de diplôme du ministère est remarquable. Les élèves ont le choix entre deux sujets. Le sujet A était: l'Etat devrait-il jouer un rôle actif dans la réduction de la pauvreté? Le sujet B était: les crises devraient-elles être réglées de façon indépendante par une des grandes puissances? (voir « Annexe K ») Il faut savoir que le sujet B est souvent considéré plus difficile que le sujet A parce qu'il demande beaucoup plus de connaissances spécifiques au sujet de la Guerre froide. Le « Tableau 8 » montre le pourcentage d'élèves, du groupe de contrôle, du groupe expérimental et à travers la province, qui ont choisi le sujet B lors de l'examen de diplôme du ministère de juin 2001.

TABLEAU 8

POURCENTAGE DES ÉLÈVES QUI ONT CHOISI LE SUJET B LORS DE L'EXAMEN DE DIPLÔME		
Groupe Contrôle	**Groupe expérimental**	**Pour la province au complet**
10%	40%	35%

Le tableau ci-dessus démontre que seulement 10% des élèves du groupe contrôle ont choisi le sujet le plus difficile comparé à 40% des élèves du groupe expérimental. On peut en déduire qu'un plus grand nombre d'élèves du groupe expérimental se sentaient en confiance face à la rédaction d'un essai touchant la Guerre froide par rapport aux élèves du groupe contrôle.

Notre analyse des réponses à la question d'entrevue portant sur la confiance face à l'examen de diplôme du ministère ainsi que notre analyse des choix de sujets d'essai lors de l'examen de diplôme du ministère par les élèves du groupe de contrôle et du groupe expérimental nous permet de conclure que les élèves du groupe expérimental se sentaient plus en confiance face à l'examen que les élèves du groupe de contrôle. Les résultats des tests de perceptions de comment les élèves se sentent en confiance, malgré le fait que les données sont limitées, semblent confirmer notre hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle. Pour vérifier en plus de profondeur la confiance des élèves, nous pouvons nous référez à leur auto-évaluation de leurs perceptions des connaissances, concepts et généralisations. Il semble y avoir un lien entre leur confiance et leurs perceptions de leur réussite. Notons par exemple, que les étudiants qui ont indiqué qu'ils avaient plus de confiance, qu'il soit du groupe fort, moyen ou faible croient qu'ils ont appris plus de concepts, connaissances et généralisations au sujet de la Guerre froide.

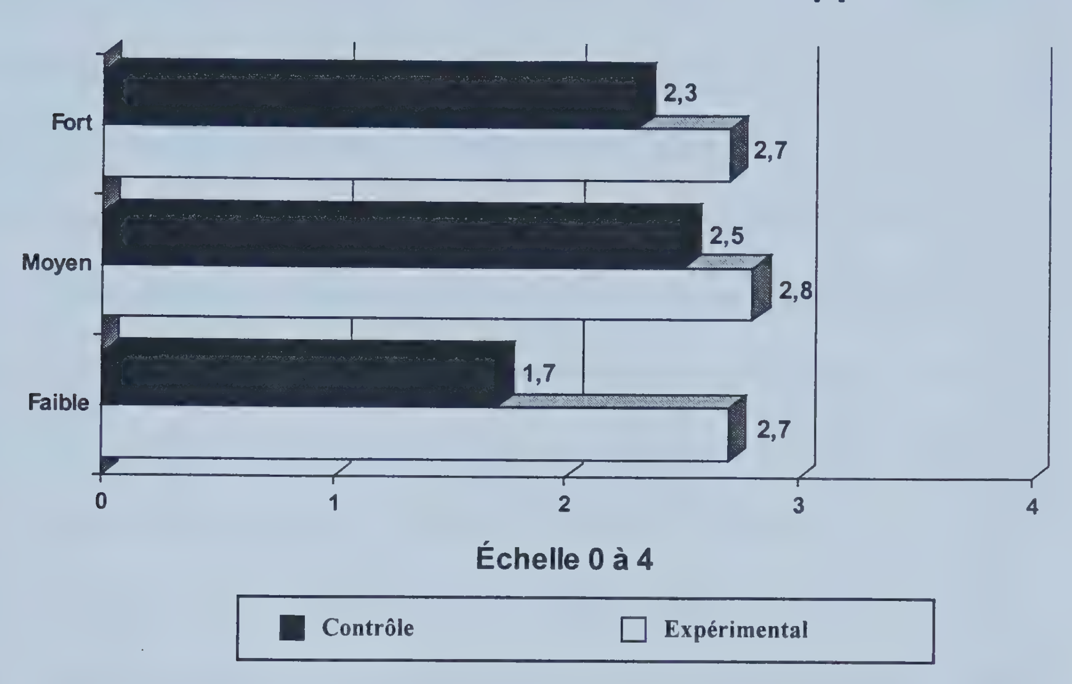
H3 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Pour vérifier l'hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle, nous avons analysé des données provenant des réponses des élèves des groupes de contrôle et expérimental au test de perception des méthodes d'enseignement ainsi que les réponses lors des entrevues. De plus, nous avons analysé les vidéos filmées en salle de classe du groupe expérimental.

Sondage de perception des élèves des méthodes d'enseignement

Pour les fins de cette recherche nous avons administré un test de perception des méthodes d'enseignement aux élèves des deux groupes à la fin de l'unité. Pour créer ce test le chercheur s'est inspiré des approches de Dods (1997), d'Adayemi (1992), et de Martineau (1997). On donne aux élèves 12 questions sur l'approche afin de comparer l'attitude des élèves par rapport aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la Guerre froide. Les questions demandent aux élèves de porter un jugement sur la méthode traditionnelle pour les élèves du groupe contrôle et sur la méthode « séminaire d'histoire » pour le groupe expérimental. Le sondage apparaît en « Annexe H ». Le sondage de perception des élèves fut administré la journée de l'examen. Les résultats présentés ici comparent les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental. Le graphique ci-dessous présente les moyennes sur N=4 de l'ensemble des réponses données au sondage. Les élèves devaient réagir à 12 affirmations à propos de l'approche adoptée en salle de classe.

Graphique 4-1 Comparaison des perceptions des élèves de la méthode utilisée



On voit que les élèves forts du groupe contrôle n'ont donné qu'une note de 2,3 (N=4) à la méthode traditionnelle alors que les élèves forts du groupe expérimental ont donné une note de 2,7 (N=4) pour leur appréciation de l'approche « séminaire d'histoire ». Cette faible différence de 0,4 en faveur de la méthode séminaire d'histoire peut s'expliquer par le fait que peut importe la méthode utilisée, un élève fort apprécie ce qui se passe dans la classe. On observe aussi que les élèves moyens du groupe contrôle ont donné une note de 2,5 (N=4) pour leur appréciation de la méthode traditionnelle alors que les élèves du groupe expérimental ont donné en moyenne une note de 2,8 (N=4) pour leur appréciation de la méthode « séminaire d'histoire ». On aurait pu s'attendre a une plus grande différence en faveur de la méthode séminaire d'histoire. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant du groupe contrôle a une large expérience et peut rendre son enseignment intéressant malgré l'utilisation de la méthode traditionelle.

Finalement on peut observer que les élèves faibles ont donné une note moyenne de 1,7 (N=4) pour leur appréciation de la méthode traditionnelle, alors que les élèves faibles du groupe expérimental ont donné en moyenne une note de 2,7 (N=4) pour leur appréciation de la méthode « séminaire d'histoire ». Cette grande différence de 1,0 en faveur de la méthode séminaire d'histoire peut s'expliquer par le côté socio-affectif qu'offre la méthode. Cette explication est confirmé par les réponses aux entrevues ci-dessous et par la recherche sur l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1983; Slavin, 1984). On peut donc conclure que les élèves du groupe expérimental, qu'ils soient forts, moyens ou faibles ont plus apprécié l'approche « séminaire d'histoire » que les élèves du groupe de contrôle, et cela est particulièrement vrai pour les élèves faibles. Ces résultats sur la perception des méthodes utilisés sont confirmés par les réponses des élèves aux questions d'entrevues portant sur la perception de la méthode utilisée.

Les entrevues de perception de la méthode utilisée

Pour cette recherche de courtes entrevues ont été conduites trois semaines après le test d'évaluation afin de pouvoir effectuer une analyse de l'attitude et de la perception des élèves de la méthode utilisée pour l'enseignement de la Guerre froide. Les questions pour l'entrevue apparaissent en « Annexe J ». Ces entrevues ont été effectuées auprès de neuf élèves du groupe contrôle et de neuf élèves du groupe expérimental pour un total de 18 entrevues. Dans chaque classe, on a interviewé les trois élèves les plus forts, les trois élèves les plus faibles, et les trois élèves le plus près de la moyenne de la classe. Par exemple, nous avons demandé aux élèves, qu'avez-vous trouvé d'intéressant dans ce cours? Nous avons aussi demandé, qu'avez-vous aimé dans ce cours?

Les réponses des élèves considérés «forts » des deux groupes aux questions touchant la méthode utilisée pour l'enseignement de la Guerre froide sont variées. Les trois (N=3) élèves considérés forts du groupe contrôle qui ont participé à la méthode traditionnelle ont apprécié le fait que ce soit facile à suivre, ils ont trouvé que la classe ne demandait pas autant de travail que les autres cours académiques, mais tous ont trouvé les lectures longues et ennuyeuses. Les trois (N=3) élèves considérés forts du groupe expérimental qui ont participé à la méthode « séminaire d'histoire » ont tous apprécié la variété des présentations et la répétition d'un même thème de différentes façons que l'approche leur apportait. Ils ont trouvé que le cours demandait à peine un peu plus de travail qu'un cours académique similaire. Ce qui fut le moins apprécié par tous est que certains projets n'étaient pas d'une aussi bonne qualité que les autres projets, c'est-à-dire que tous n'avaient pas donné le même effort que le standard établis par la classe.

Les réponses des élèves moyens du groupe contrôle et du groupe expérimental aux questions touchant la méthode utilisée pour l'enseignement de la Guerre froide ont été variées, mais ils ont été également similaires aux réponses des élèves forts de leur groupe respectif. Les trois élèves moyens (N=3) du groupe de contrôle ont apprécié le fait que les cours de la méthode traditionnelle soit faciles à suivre, ils ont trouvé que la classe demandait autant de travail que les autres cours académiques, mais tous ont trouvé les lectures longues et ennuyeuses. Les trois élèves moyens (N=3) du groupe expérimental ont eux aussi, comme les élèves forts, apprécié la variété des présentations et la répétition de différentes façons d'aborder un même thème que l'approche « séminaire d'histoire » apportait. Ils ont trouvé que le cours demandait un peu plus de travail qu'un cours académique similaire. La réponse relative à ce qui était le moins

apprécié par le groupe expérimental fut cependant différente pour les trois élèves. Pour une élève, ce fut le fait qu'il y ait eu un membre "paresseux" au sein de l'équipe, pour un autre ce fut le manque de ressources, et pour une dernière ce fut le montant de travail à accomplir. Il faut expliquer qu'en effet il y a eu un élève qui avait besoin de beaucoup d'encouragement pour accomplir le travail. La réponse sur le manque de ressource fait plutôt référence à la difficulté de trouver certaines informations plutôt qu'au manque de ressource en tant que tel.

Les réponses des trois élèves faibles (N=3) du groupe contrôle et du groupe expérimental aux questions touchant la méthode utilisée pour l'enseignement de la Guerre froide sont variées. Les élèves (N=3) faibles du groupe contrôle qui ont participé à la méthode traditionnelle ont apprécié le fait que ce soit facile à suivre, ils ont trouvé que la classe demandait le même montant de travail que les autres cours académiques, mais tous ont trouvé les lectures longues et ennuyeuses. Les trois élèves (N=3) faibles du groupe expérimental qui ont participé à la méthode « séminaire d'histoire » ont apprécié le fait de travailler en groupe. Deux élèves (N=3) n'ont pas aimé le montant de travail à accomplir et l'un n'a pas aimé la répétition des projets. Deux élèves ont trouvé que le cours demandait le même effort qu'un cours académique similaire, et le dernier a trouvé que cela en demandait plus. Il est intéressant de voir que les élèves faibles du groupe expérimental apprécient le côté social affectif de la méthode par rapport à son coté académique. Par exemple, un élève a dit; « j'ai aimé de pouvoir discuter et parler des projets avec mes amis ». Un autre a dit; « c'était plaisant (fun) de pouvoir travailler avec ses amis ».

On peut conclure après l'analyse des réponses aux entrevues sur les questions portant sur la méthode utilisée que les élèves du groupe expérimental ont plus apprécié les études sociales lors de la participation à la méthode « séminaire d'histoire » que les élèves du groupe contrôle lors de la participation à la méthode traditionnelle. Cette appréciation marquée des élèves du groupe expérimental pour les études sociales est aussi confirmée par l'observation des enregistrements vidéo du groupe expérimental.

Enregistrements vidéo

Nous avons filmé les cours de la classe expérimentale. Ces cours peuvent être divisés en deux catégories, les cours de préparation des projets et ceux de présentation des projets. La caméra était mise en place 15 minutes avant la classe. Le principal problème rencontré dans l'enregistrement vidéo des cours de préparation des projets est que jamais celle-ci ne permet l'observation complète de la classe, les lieux physiques ne permettant que l'observation de 3 ou 4 équipes à la fois. De plus on ne peut entendre qu'une ou deux équipes. Les grilles d'observation des enregistrements vidéo se retrouvent en « Annexe I ».

On peut tirer quelques conclusions de ces enregistrements. Ce qui est le plus frappant dans l'analyse des vidéos est la constance et la qualité du travail des élèves, leur concentration totale et presque continuelle sur les tâches qu'ils ont à accomplir. Bien sûr, de temps en temps, il y a interaction sociale, surtout au début et à la fin des périodes, mais la plupart du temps les élèves se sont concentrés sur leur travail de lecture, de fabrication, et d'écriture. On doit aussi mentionner le travail accompli avant et après la cloche. Alors que la caméra était mise en place avant la classe, on peut voir les élèves arriver à l'avance, parfois 15 minutes avant la cloche, pour terminer le travail, et ce même si on donnait toujours quelques minutes au début de chaque classe pour s'organiser. Les

élèves ont en général toujours travaillé très fort et se sont tous entraidés, que ce soit lors des présentations ou lors des séances de travail, et aucun conflit n'a émergé au sein des groupes.

On voit donc un engagement total des élèves du groupe expérimental qui ont participé à la méthode « séminaire d'histoire ». Cet engagement est confirmé par des réponses positives lors des entrevues et sur le test de perception. On peut donc affirmer que la troisième hypothèse "l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle" s'est avérée exacte.

Observation générale et réflexion sur la méthode « séminaire d'histoire »

Le projet a demandé beaucoup de travail des élèves du groupe expérimental. Les élèves ont dû être guidés constamment. Un des échecs marquant fut l'essoufflement d'une des équipes qui vers la fin présentait des projets en dessous du standard établi par la classe. Cette équipe comprenait une large proportion d'élèves faibles et ce sera un problème à régler pour la prochaine application en ajoutant un critère pour la formation des équipes. Les critères pourraient être appliqués de façon à répartir les gros travailleurs dans chaque équipe. Un des succès marquants est l'implication totale des élèves: a tous les niveaux ils ont fourni un travail constant et intéressant. On voit donc que même si la méthode séminaire d'histoire a des désavantages, ceux-ci sont dépassés par les avantages. Le projet a demandé plus de travail à l'enseignant que l'utilisation de la méthode traditionnelle. La méthode séminaire d'histoire fut donc exigeante tant pour les élèves que pour l'enseignant. L'analyse des résultats de la présente recherche démontre donc

que le “séminaire d’histoire” est une approche intéressante et pratique pour l’enseignant en études sociales au secondaire.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté l’analyse de résultats de cette recherche qui avaient comme but de vérifier trois hypothèses.

H1 L’élève qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d’études sociales que l’élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L’élève qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » se sentira plus en confiance lors de l’examen de diplôme d’études sociales que l’élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L’élève qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l’élève qui participe à une approche traditionnelle.

Pour vérifier nos hypothèses dans le cadre de cette recherche quasi-expérimental, cinq instruments ont été utilisés pour recueillir des données auprès des élèves de deux groupes, l’un de contrôle et l’autre expérimental. Les instruments sont composés d’un examen de fin d’unité accompagné d’un essai argumentatif, de deux sondages de perceptions et de connaissances, d’une série d’entrevues et, finalement, d’un journal du praticien pour l’enseignant du groupe expérimental.

Nous avons constaté que notre recherche ne nous permet pas de conclure que tous les élèves qui participent à l’approche “séminaire d’histoire” réussiront mieux que les élèves utilisant la méthode traditionnelle. Mais cependant nous avons constaté que l’élève faible qui participe à l’approche «séminaire d’histoire » réussit mieux dans un examen de diplôme que l’élève qui est soumis à une approche traditionnelle. Ceci fut prouvé par les résultats lors d’un examen composé d’anciens examens de diplôme et d’un essai corrigé par deux collègues expérimentés dans la correction d’essais. Ce fut

confirmé par les réponses des élèves aux pré et post-tests de perceptions des connaissances, concepts et généralisations sur la Guerre froide. Finalement cette hypothèse fut également prouvée par les réponses aux questions d'entrevues portant sur la rétention de la matière faites auprès des élèves.

Nous avons prouvé que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme du ministère que l'élève qui est soumis à une approche traditionnelle. Cette hypothèse a été prouvée par les réponses des élèves à la question d'entrevue portant sur la confiance face à l'examen de diplôme du ministère. Ce fut confirmé par l'analyse des choix de sujets d'essai lors de l'examen de diplôme du ministère par les élèves du groupe de contrôle et du groupe expérimental. Ceci nous permet de conclure que les élèves du groupe expérimental se sentaient plus en confiance face à l'examen que les élèves du groupe de contrôle. Les résultats des tests de perceptions de comment les élèves se sentent en confiance, malgré le fait que les données sont limitées, semblent confirmer notre hypothèse que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Nous avons prouvé que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des Études sociales que l'élève qui est soumis à une approche traditionnelle. Cette hypothèse est largement prouvée par les réponses des élèves du groupe contrôle et expérimental au test de perception sur la méthode utilisée, par les réponses des élèves des deux groupes aux questions d'entrevues portant sur la méthode utilisée ainsi que par l'observation de vidéos filmées du groupe expérimental.

Dans ce chapitre nous avons présentés les résultats de nos analyses de données pour les fins de vérifier nos hypothèses.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

Une revue de la littérature sur les défis auxquels doivent faire face les enseignants en études sociales en ce qui concerne les examens de diplôme nous a amené à constater qu'il y a un besoin d'explorer différentes approches pédagogiques. Les possibilités offertes par l'intégration de l'apprentissage coopératif utilisé avec l'enseignement par les pairs nous ont permis de développer une nouvelle approche: le « Séminaire d'histoire ». Pour les fins de cette recherche nous avons comparé la méthode traditionnelle et la méthode séminaire d'histoire pour voir si les résultats étaient similaires. A partir de ce cadre nous avons établi notre problématique et nos trois hypothèses:

H1 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussira mieux dans un examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H2 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme d'études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

H3 L'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui participe à une approche traditionnelle.

Le but de cette recherche était de vérifier l'efficacité d'une approche: « le séminaire d'histoire » comparé à l'approche traditionnelle. L'approche séminaire d'histoire tient compte des différents aspects de l'apprentissage coopératif en général, et de l'enquête en équipe, et englobant l'apprentissage par les pairs. Il y a consensus sur les avantages de l'apprentissage coopératif par rapport à l'approche traditionnelle. L'approche coopérative est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves au sein d'un groupe. Ceci permet le développement de l'interdépendance positive et la responsabilisation des élèves (Abrami et al., 1996). De plus il y a de

nombreux bénéfices collatéraux. Par exemple, le fait que des groupes divers travaillent ensemble, va permettre le développement d'un certain respect réciproque (Johnson et Johnson, 1983; Slavin , 1985) et le développement d'amitiés dans le groupe. Finalement, l'apprentissage coopératif améliore les capacités de travailler en équipe (Kagan, 1992; Sharan, 1984). L'enseignement par les pairs semble offrir également des résultats intéressants. Deux études démontrent un certain degré d'efficacité dans l'utilisation de cette méthode (Maheady et al., 1991; Mattingly, 1991). Aussi pour Sprenger (1999, p. 66), l'enseignement par les pairs est une excellente opportunité de développer des habiletés de haut niveau comme l'évaluation et la synthèse. Nous avons vérifié l'efficacité de la méthode séminaire d'histoire pour l'apprentissage de concepts, et de développement d'habiletés et d'attitude positive envers les études sociales en comparant, par une approche quasi-expérimentale deux groupes d'élèves. Notre recherche a exposé le groupe d'élève d'Études sociales 30 en immersion dans le groupe expérimental à l'approche séminaire d'histoire pour l'enseignement de l'unité sur la Guerre froide. Un autre groupe, le groupe contrôle, a survolé le même matériel, mais en utilisant la méthode traditionnelle. Le groupe contrôle a permit de vérifier si une méthode est plus efficace que l'autre pour l'apprentissage. L'objectif de la stratégie "séminaire d'histoire" est de faire atteindre aux élèves de hauts niveaux d'habiletés d'enquête tout en améliorant leurs attitudes envers les Études sociales. Cette recherche a tenté de vérifier si tel est bien le cas en comparant deux approches pédagogiques, la méthode séminaire d'histoire à la méthode traditionnelle.

Dans le chapitre 4, « Résultats de la recherche » nous avons démontré la justesse relative de nos hypothèses de base. Une des limites de cette recherche est que nous avons

d'abord perçu que notre recherche ne nous permet pas de conclure que tous les élèves qui ont participé à l'approche "séminaire d'histoire" ont réussit mieux sur les examens et tests de connaissances sur la Guerre froide que les élèves utilisant la méthode traditionnelle. Cependant nous avons constaté que l'élève faible qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » réussi mieux dans un examen de diplôme simulé que l'élève qui a participé à une approche traditionnelle. Ceci fut prouvé par les résultats lors d'un examen composé d'anciens examens de diplôme. Ce fut confirmé par les réponses des élèves aux pré et post-tests de perceptions des connaissances, concepts et généralisations. Finalement cette hypothèse fut également corroborée par les réponses aux questions d'entrevues portant sur la rétention de la matière faites auprès des élèves. Il semble donc que nous pouvons que partiellement confirmé les recherches de Johnson et Johnson (1994) et Stevens et al. (1987) sur l'efficacité des approches coopératives sur les hauts niveaux d'habileté comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation. On peut expliquer cette corroboration partielle par le fait que l'enseignant du groupe contrôle a beaucoup plus d'expérience que l'enseignant du groupe expérimental. Il faut aussi tenir compte de la plus grande proportion de filles dans le groupe expérimental. Christison (1997) a en effet prouvé que les garçons réussissaient mieux que les filles sur l'examen de diplôme du ministère de l'éducation de l'Alberta.

Nous avons prouvé que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » se sentira plus en confiance lors de l'examen de diplôme que l'élève qui est soumis à une approche traditionnelle. Cette hypothèse a été prouvée par les réponses des élèves à la question d'entrevues portant sur la confiance face à l'examen de diplôme du ministère. Ce fut confirmé par l'analyse des réponses des élèves au pré et post-tests de perceptions

sur les connaissances, les concepts et les généralisations ainsi que par le choix de sujet d'essai lors des examens de diplôme du ministère par les élèves. C'est une extension de ce qu'avait découvert Slavin (1991). Il avait observé que l'apprentissage coopératif amène une certaine amélioration de l'estime personnelle (Slavin, 1991).

Nous avons constaté que l'élève qui participe à l'approche «séminaire d'histoire » aura une attitude plus positive des études sociales que l'élève qui est soumis à une approche traditionnelle. Cette hypothèse est largement prouvée par les réponses des élèves du groupe contrôle et expérimental au test de perception sur la méthode utilisée, par les réponses des élèves des deux groupes aux questions d'entrevues portant sur la méthode utilisée ainsi que par l'observation de vidéos filmées du groupe expérimental. Il s'agit d'une extension logique de ce qu'avait découvert Johnson et Johnson (1983) et Slavin (1991) sur les bénéfices de l'apprentissage coopératif sur l'attitude des élèves.

Les résultats de cette recherche nous ont amené à conclure que le "séminaire d'histoire" est une approche intéressante et pratique pour l'enseignement des Études sociales au secondaire. Cette approche fondée sur l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs est une approche efficace dans l'enseignement de concepts et de généralisations en études sociales et ce particulièrement pour les élèves faibles. L'approche « séminaire d'histoire » peut aussi aider l'élève, qu'il soit faible, moyen ou fort à développer une attitude positive envers les études sociales. Finalement, cette approche peut aider l'élève et lui donner de la confiance face aux examens de diplôme de la douzième année du ministère de l'apprentissage de l'Alberta qu'il doit subir à la fin du cours d'Études sociales 30.

Cette recherche n'est pas généralisable à cause du petit échantillon de deux groupes. Cependant cette recherche à une certaine transférabilité et une relativité discutable, et davantage de recherches dans le domaine sont requises. Il serait aussi intéressant d'étudier l'efficacité de l'approche traditionnelle combinée avec l'approche « séminaire d'histoire » ou d'autres approches coopératives employées sur le même groupe. Ce que d'autres études semblables doivent explorer est l'impact sur les élèves considérés faibles, par exemple sur le taux d'absentéisme. On peut quand même conclure que l'approche « séminaire d'histoire » peut être appliquée sans effets négatifs et augmenter ainsi l'intérêt des élèves pour les Études sociales.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCE

Abrami P., Éthier, C., et al. (1996). *L'Apprentissage coopératif.* Montréal: Chenelière.

Adeyeni, M. B. (1992). The Relative Effectiveness of the Reflective and the Lecture Approach Methods on the Achievement of High School Social Studies Students. *Educational Studies* ,1, 49-56.

Alberta Learning (2001). *June 2001 Exam Blue Print.* Edmonton.

Alberta Learning (1999). *Fondements du cadre commun des résultats d'apprentissage.* Edmonton.

Aronsen, E. (1978). *The Jigsaw Classroom.* Beycria Huis, CA: Sage.

Atwood, A.A. & Wilen W.W. (1991, March). Wait Time and Effective Social Studies Instruction: What Can Research in Science Education Tell Us? *Social Education*, 178-181.

Christison, M. (1997). *Gender Performance Differences on the Alberta Social Studies 30 Provincial Diploma Examination.* Calgary: University of Calgary.

Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society.* New York: Free Press of Glencoe.

Cutler-Sweeney, J.A. & Garrett, A.W. (1990). Classroom Practice and Educational Research. *Social Studies,* 81, 6, 278-282.

Davidson, N. (1994). Cooperative and Collaborative Learning. In J.S. Thousand et al. (Eds.) *Creativity and Collaborative Learning.* Baltimore: Brooks.

Davidson, P. M. (1985). *The Development of Anticipation in Solving Functional Composition Problems.* Michigan: Paper presented at the Annual Symposium of the Jean Piaget Society.

DeVries, D. L., & Slavin, R. E. (1978). Teams Games-Tournament (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. *Journal of Research and Devlopment in Education*, 12, 28-38.

Desjarlais, L. (1986). Educational Evaluation Over the Years. *Evaluation for Excellence in Education.* Toronto: Association Canadienne d'Education. 24-31.

Deslaurier, J.P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique.* Montréal: McGraw-Hill.

Dods, R.F. (1997). An Action Research Study of the Effectiveness of Problem-Based Learning in Promoting the Acquisition and Retention of Knowledge. *Journal for the Education of the Gifted,* 4, 423-437.

Elliott, O. (1991, Feb.). The Uses of Tests. *The American School Board Journal,* 33-34.

French, J., Laurin, K., McMahan, C. & Vickrey J. (1998). *Factors That Influence Motivation in the Social Studies Classroom.* Illinois: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University.

Giordan, A., Girault, Y., & Clément P. (1994). *Conceptions et connaissances.* Berne: Peter Lang.

Governale, J. (1997). *Improving Attitudes of Students toward Social Studies.* Illinois: Saint Xavier University. (ED 424173).

Granatstein, J. L. (1998). *Who Killed Canadian History?* Toronto: Harper Collins.

Graves, T. (1991). The Controversy over Group Rewards in Cooperative Classrooms. *Educational Leadership,* 48, 7, 77-79.

Hebert, A. (1996). Getting to the Present in US History: A "Decades" Project. *Social Studies Review,* 35, 3, 34-38.

Hertz-Lazarowitz, R., Od-Cohen, M., et al. (1980). Classroom Learning Style and Cooperative Behavior of Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology,* 72, 1, 99-106.

Hootstein, E. W. (1994). *Motivational Strategies and Implicit Theories of Social Studies Teachers,* U.S.: Skidmore College.

Hope, W. C. (1996). It's Time to Transform Social Studies Teaching. *Social Studies,* 87, 4, 149-151.

Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. in J.S. Thousand et al. (Eds.) *Creativity and Collaborative Learning.* Baltimore: Brookes.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Implementing Cooperative Learning. *Contemporary Education,* 63, 3, 173-80.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). Cooperative Learning: What Special Education Teachers Need to Know. *Pointer,* 33, 2, 5-10.

Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1983). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Experiences on Social Development. *Exceptional Children;* 49, 4, 323-329.

Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1981). Building Friendship Between Handicapped and Nonhandicapped Students: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction. *American Educational Research Journal,* 9, 415-424.

Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning.* California: Resources for Teachers Inc.

Khazzaka, J. (1997, April-May). Comparing Two Approaches to Teaching World History. *Social Education.* 210-214.

Keller, C. W. (1988). Enhancing the Expository Approach for Teaching History. *Social Studies*, 79, 3, 92-96.

Kohn, A. (1991). Don't Spoil the Promise of Cooperative Learning: Response to Slavin. *Educational Leadership*, 48, 5, 93-94.

Larson B. E. & Parker W.C. (1996). What is Classroom Discussion? A Look at Teachers' Conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision,* 11, 2, 110-126.

Lee, C., Chew, J., et al. (1999). *Teachers' use of Cooperative Learning in Their Classrooms: Case Studies of Four Elementary School Teachers.* Singapore. (ED436286).

Lee, J. L. (1994). *Effectiveness of the Use of Simulations in a Social Studies Classroom*. (Report no SO024724). Virginia. (ED381448).

Maguire, T. O. (1993). Some Thoughts on the Alberta Version of Educational Quality Indicators. *The Alberta Journal of Educational Research,* 39, 2, 275-277.

Maheady, L., Algozzine, B., et al. (1991). Heads Together: A Peer-Mediated Option for Improving the Academic Achievement of Heterogeneous Learning Groups. *Remedial and Special Education*, 12, 2, 25-33.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'Histoire.* Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Mattingly, R. & VanSickle R. L. (1991). Cooperative Learning and Achievement in Social Studies: Jigsaw II. *Social Education,* 55, 6, 392-395.

McEwen, N. (1998). Educational Accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education,* 20, 1, 27-44.

Michaud P., Norian, N., et al. (1989). Le climat d'apprentissage; analyse conceptuelle. *The Journal of Educational Thought,* 23, 1, 27-43.

Murray, F.B. (1994). Why Understanding the Theoretical Basis of Cooperative Learning Enhances Teaching Success. In J.S. Thousand et al. (Eds.) *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes.

Myers, J. (1997). Cooperative Learning, Putting the Social into Social Studies. In I. Wright & A. Sears (Eds.) *Trends & Issues in Canadian Social Studies.* Vancouver: Pacific Educational Press.

Newmann, F. M. & Thompson J. A. (1987). *Effects of Cooperative Learning on Achievement in Secondary Schools: A Summary of Research.* Washington DC. (ED 288853).

Pintrich, P. R., & Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in Education*, New Jersey: Prentice Hall.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation.* Québec: Presse de l'Université du Québec.

Ray, M. (1993). *Decreasing Reliance on Middle School Social Studies Textbooks through Staff Development.* Florida: ED372009

Robitaille, M. (1996). *Le vécu intérieur d'une enseignante qui expérimente pour la première fois l'apprentissage coopératif selon l'approche naturelle structurée de Kagan.* Mémoire de Maitrise, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Scheurman, G. (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education,* 62, 1. 6-9.

Sharan, S. (1990). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport: Greenwood Press.

Sharan, S. & Sharan, Y. (1994). Group Inquiry. In J. S. Thousand et al. (Eds.) *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes.

Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). Expanding Cooperative Learning through Group Investigation. New York: Teacher College Press.

Sharan S. et Sharan Y. (1976). *Small-Group Teaching*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Shaughnessy, J.M. & Haldyna, T. M. (1985). Research on Student Attitude toward Social Studies. *Social Education,* 49, 692-695.

Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning.* Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. (1994). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. (1991, Feb). Group Rewards Make Groupwork Work. *Educational Leadership,* 89-91.

Slavin, R. (1989). Research on Cooperative Learning : An international Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 4, 231-243.

Slavin, R. (1984). Students Motivating Students to Excel: Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Student Achievement. *Elementary School Journal,* 85, 1, 53-63.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning.* New York: Lungman.

Sprenger, M. (1999). *Learning & Memory*. Alexandria: ASCD.

Stahl, Robert J. Ed. (1994). *Cooperative Learning in Social Studies.* Menlo Park, Ca.: Addison-Wesley.

Stevens, R. J. et al. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. *Reading Research Quarterly,* 22, 4, 433-454.

VanSikle, R.L. (1986). A quantitative Review of Research on Instructional Research. *Theory and Research in Social Education,* 14, 245-264.

Wright I. & Sears, A. (Eds.) (1997). *Trends & Issue in Canadian Social Studies*, Vancouver: Pacific Educational Press.

ANNEXE A

Lettre d'approbations,
Comité d'ethique de la Faculté Saint-Jean et d'une Commission Scolaire en Alberta

From: Yvette Mahe <yvette.mahe@ualberta.ca>
To: poirierm@cadvision.com <poirierm@cadvision.com>
Date: 1 septembre, 2000 13:19
Subject: approbation, éthique

Cher Martin,

Je t'envoie une copie du courriel de Frank McMahon. Félicitation, ton projet a été approuvé. Bon travail et bonne année scolaire, Yvette Mahé

Martin,
>J'espère que tu as passé un bon été. A titre de président du comité d'éthique j'ai bien reçu ta proposition de recherche: Comparaison de l'appproche traditionnelle et de l'approche "enquête par équipe" pour l'enseignement de la Guerre Froide en études sociales."
>Je suis heureux de pouvoir t'annoncer que la proposition a été approuvée.
>Bonnes chances!
FrankMacMahon

December 1, 2000

Mr. Martin Poirier

Dear Mr. Poirier:

I am pleased to confirm that the Board of Education has granted permission for you to conduct the study *"Comparison of Traditional Approach and Group Inquiry Approach"*.

This approval granted indicates that as a School Board we have no ethical concerns with your study. **The final decision of participation rest with the school administration, teachers, students and parents involved. This letter does not obligate participation by anyone associated with the Board of Education.**

Within the purposes of your study, the use of videotape is only for the evaluation of teaching prac[illegible]. All videotape will be securely stored and be available only to you, the participating teacher, and Dr. Y. Mahé (academic advisor). On request, you will provide parents with details of videotape storage and destruction.

Please present this letter to Board of Education personnel when requesting access to teachers and students. This approval does not include access to school records.

I wish you success in your study and would appreciate a copy of any material that you subsequently publish.

Yours truly.

Specialist
Accountability Services

pc: ., Principal,

Martin Poirier

Novembre 22nd,2000

Principal

Dear

I am a graduate student at the Faculté Saint-Jean and a teacher with the Board of Education. I am writing to ask for your permission to conduct a research project on student cooperative learning in two classes in Social 30F.

This project will form the basis of my Master's thesis. Specifically, my research is aimed at measuring the efficiency of « group inquiry » versus the traditional method in the learning and understanding of the Cold War, one of the topics studied in the grade 12 Social Studies program, and of the development of high order thinking skills related to the course objectives. This will be a collaborative project: a colleague with an interest in research has volunteered to teach this topic using a traditional approach, I will teach the same unit using the « group inquiry » approach. For further information on the project, please see the attached research proposal.

This work will continue for three weeks' time in November 2000. Please find enclosed a more detailed description of the project and a copy of the letters that will be sent to the various people concerned in this research.

Thank you very much for your attention to this matter. If you require any further information, please call me at (w) or at (h) .

Sincerely,

Martin Poirier

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

DE l'ENSEIGNANT

Je soussigné,_____________________ enseignant de la commission scolaire   ,
accepte de participer au projet de recherche de Martin Poirier en vue de la rédaction de sa thèse de maîtrise en éducation.

J'affirme avoir lu et compris la proposition de recherche qui m'a été soumise avec la présente lettre.

Je comprends que dans tout document écrit produit à la suite de cette collaboration, mon anonymat, celui de mes élèves et de mon école seront garantis. Si nous utilisons la vidéo, les cassettes seront détruites à la fin du projet.

Je comprends que je peux me retirer du projet à tout moment et ce sans aucune justification de ma part .

Je comprends que mon consentement sera requis avant que des documents que j'ai produit puissent être utilisé.

Je comprends que j'aurai la possibilité de lire les textes résultant de cette collaboration et d'y réagir avant que ceux-ci ne soient rendus publics.

Date:_______________________________

Signature:_______________________________

Témoin:_____________________________

Dear Parent or Guardian:

I am a graduate student from the Faculté Saint-Jean at the University of Alberta and a teacher at doing a research project on Cooperative Learning in your child's class. This project will form the basis of my Master's thesis. I am writing to ask permission for your child's participation in the project.

This research concerns students'understanding of the Cold War which is part of the prescribed curriculum in Social 30, Topic B. I will be measuring the effect of Cooperative learning in your child's classroom in comparison to the traditionnal method on the children's ability to succeed in a test on the topic. There will be no risk for your child. If the method reveals itself to be inefficient based on a test simulating previous departmental exam questions on the Cold War, time will be put aside to review the topic in preparation for the diploma exam.

Essentially, in order to conduct this research, your child will participate in several lessons in which they will take part in cooperative learning. These lessons will demand that the student prepare a presentation and activities on different aspects of the Cold War as assigned by the teacher. They might participate in an interview on the topics studied . There will be videotaping of the child during the duration of the project. This project will take approximately three weeks to complete. This is the normal amount of time spent on the Cold War in the Social Studies program.

In the event of your child's participation in the project, his or her anonymity will be respected throughout . There will be complete confidentiality in relation to his or her results on the project and the test. None of his or her projects will be published without your written consent and the written consent of your child. Also, your child will be advised that he or she can withdraw from the project at any time. At the end of the project and the defense of my thesis I will destroy all videotapes.

As you probably already know, your child will be writing the grade 12 diploma exam in Social Studies during which he or she will be required to show proficiency on the topic of the Cold War. The aim of this study is to determine if students at this level retain more with the Cooperative Learning approach than with the traditional teaching approach.

Finally, to indicate your consent for your child's participation, please take a minute to fill the attached form. If you require any further information about the project, please do not hesitate to contact me at (w) , or at (h)

Thank you very much for your interest and support in my endeavours.

Sincerely,

Martin Poirier

Dear Parent or Guardian:

I am a graduate student from the Faculté Saint-Jean at the University of Alberta and a teacher at doing a research project on Cooperative Learning in your child's class. This project will form the basis of my Master's thesis. I am writing to ask permission for your child's participation in the project as part of the control group.

This research concerns students'undestanding of the Cold War which forms a part of the curriculum prescribed in Social 30, Topic B. I will be measuring the effect of Cooperative Learning and the traditionnal method on the children's ability to succeed in a test on the topic. There will be no risk for your child. If the method reveals itself to be inefficient based on a test simulating previous departmental exam questions on the Cold War, time will be put aside to review the topic in preparation for the diploma exam.

Essentially, in order to conduct this research, your child will participate in several lessons in which they will taught Social Studies in the regular manner, with their regular teacher. They might participate in an interview on the topics studied . There will be videotaping of the child during this project. This project will take approximately three weeks to complete. This is the average amount of time spent on the Cold War.

In the event of your child's participation in the project, his or her anonymity will be respected throughout . There will be complete confidentiality in relation to his or her results on the project and the test. None of his or her projects will be published without your written consent as well as your child's. Also, your child will be advised that he or she can withdraw from the project at any time. At the end of the project and the defense of my thesis I will destroy all videotapes.

As you probably already know, your child will be writing the grade 12 diploma exam in Social Studies during which he or she will be required to show proficiency on the topic of the Cold War. The aim of this study is to determine if students at this level retain more with the Cooperative Learning approach than with the traditional teaching approach.

Finally, to indicate your consent for your child's participation, please take a minute to fill the attached form. If you require any further information about the project, please do not hesitate to contact me at (w) , or at (h)

Thank you very much for your interest and support in my endeavours.

Sincerely,

Martin Poirier

PARENT CONSENT FORM

I, the undersigned,________________________________.hereby give permission to my child

your name

to participate in Martin Poirier's research project. I acknowledge that I have read and understood the research proposal in the letter attached to this form.

I understand that my child will be participating in a series of lessons following the traditional approach given by his/her teacher which will be videotaped by the researcher.

I understand that this project will last approximately three weeks in my child's regular classroom with his/her regular teacher.

I understand that the information will be confidential and that my child's anonymity will be respected throughout the project. All videotape will be destroyed upon completion of the research project.

I understand that my child can withdraw from this project, in such a case, he/she can be integrated in another classroom.

I understand that if any of my child's classroom work will be use in the thesis, that my consentment will be requested.

______________________ (Date)

______________________ (Signature)

PARENT CONSENT FORM

I, the undersigned,________________________________.hereby give permission to my child

your name

to participate in Martin Poirier's research project.I acknowledge that I have read and understood the research proposal in the letter attached to this form.

I understand that my child will be participating in a series of lessons following the Cooperative Learning approach given by his/her teacher which will be videotaped by the researcher.

I understand that this project will last approximately three weeks in my child's regular classroom. All videotape will be destroyed upon completion of the research project.

I understand that my child can withdraw from this project, in such a case, he/she can be integrated in another classroom.

I understand that if any of my child's classroom work will be use in the thesis, that my consentment will be requested.

I understand that the information will be confidential and that my child's anonymity will be respected throughout the project.

________________________ (Date)

________________________________ (Signature)

A L'INTENTION DES ÉLÈVES:

FORMULAIRE DE PERMISSION POUR LES DROITS D'AUTEUR

Je soussigné(e), ________________________________, donne à Martin Poirier
(votre nom)

la permission de reproduire dans sa thèse de maîtrise le ou les texte(s)/projet(s) suivant que

j'ai produits au cours de son projet de recherche:

Signature:

Date :

PARENTS' PUBLICATION PERMISSION

1, the undersigned, ______________________________, hereby give Martin Poirier
(your name)

the permission to reproduce in his Master's thesis the following projects or texts produced

by my child,____________________ in the research project :
(child's name)

Signature:

Date :

ANNEXE B

Présentation détaillée de l’unité

SÉMINAIRE D'HISTOIRE DE LA GUERRE FROIDE
ORGANISATION DES PROJETS

En équipe de 4 ou 5

Vous aurez à compléter 8 projets sur la Guerre froide

Projet 1
Vous devez produire une ligne chronologique sur une des généralisations de la Guerre froide, vous devrez avoir des copies miniatures de votre ligne chronologique pour toute la classe.

Projet 2
Vous devez présenter au reste de la classe une autre des généralisations de la Guerre froide.
Votre présentation doit comprendre une saynette et vous devrez remettre au reste de la classe une page de notes décrivant les concepts importants de la période que vous avez choisie.

Projet 3
Vous devez tenter de trouver les lacunes et les contradictions dans la présentation d'une des équipes.

Projet 4
Vous devez concevoir une activité sur une autre des généralisations de la Guerre froide. Votre activité doit provoquer la participation et l'intérêt de toute la classe.

Projet 5
Vous devez préparer une chanson sur une autre des généralisations de la Guerre froide.

Projet 6
Vous devez préparer 4 biographies sur des personnages importants de la période et les présenter au reste de la classe. Vous devez avoir des copies pour tout le monde. Pas plus qu'une demi page par personnage.

Projet 7
Vous devez préparer un test de 5 questions à réponses courtes ou à choix multiples sur une autre des généralisations de la Guerre froide.

Projet 8
Vous devez finalement préparer en équipe un tableau schématique qui résume tout ce que vous avez appris sur la Guerre froide.

Les critères d'évaluation pour chaque projet se trouvent dans les pages suivantes.
En plus de ces critères les élèments suivants seront aussi compris dans votre note:

ÉVALUATION PAR LES PAIRS /20

Les membres de votre équipe vous évalueront à la fin de l'unité selon les critères suivants:

Participation
Créativité et originalité des idées
Flexibilité dans le travail d'équipe
Leadership
Enthousiasme
Encouragement et support envers les autres membres de l'équipe
Collaboration

Moyenne de votre équipe sur l'exam et l'essai /30
Moyenne de la classe sur l'exam et l'essai /30
Notes sur les tests sur chaque période /20

CRITÈRES D'ÉVALUATION

1. LIGNE CHRONOLOGIQUE

Créativité /3
Organisation /3
Ligne exacte et complète /8
Copies pour la classe /1

TOTAL /15

2. PRÉSENTATION

CONTENU /40
Organisation claire
Sujet bien défini
Information pertinente
Identification des idées importantes
faits et exemples exacts

DISCOURS /10
Langue
Voix
Apparence physique

QUALITÉ
Enthousiasme
Créativité et originalité /30

TOTAL /80

3. QUESTIONNEMENT D'UNE AUTRE EQUIPE

Pertinence des questions, habileté a trouver les contradiction et les lacunes

TOTAL /10

4. CONCEPTION D'UNE ACTIVITÉ POUR LA CLASSE

Doit provoquer la participation et l'intérêt de la classe

TOTAL /20

Noms des équipiers:	Note EPP /20	Total ind /300
____________	_____	_____
____________	_____	_____
____________	_____	_____
____________	_____	_____
____________	_____	_____

5. CHANSONS

CONTENU /10
Information pertinente
Identification des idées importantes

PRÉSENTATION /5
Langue
Voix
Apparence physique

QUALITÉ
Enthousiasme
Créativité et originalité /5

TOTAL /20

6. BIOGRAPHIES

CONTENU /10
Information pertinente
Identification des idées importantes

QUALITÉ
Créativité et originalité /5

TOTAL /15

7. PRÉPARATION D'UN TEST

Pertinences des questions /8
Copies pour toute la classe /2

TOTAL /10

8.TABLEAU SCHÉMATIQUE (1945-91)

Centre défini /5
Accentuation des idées importantes /5
Couleurs /5
Mots-clés /5
Liens-Flèches /5
Visualisation /5

TOTAL /30

GRAND TOTAL /200

Moyenne de votre équipe sur l'exam et l'essai /30
Moyenne de la classe sur l'exam et l'essai /30
Notes sur les tests sur chaque période /20

Total de l'équipe: /280

ANNEXE C

Les sept généralisations de la Guerre froide et leurs concepts

LES SEPT GÉNÉRALISATIONS DE LA GUERRE FROIDE ET LEURS CONCEPTS

1. Les graines de la Guerre froide
   Un changement dans l'équilibre des forces a donné lieu à de nouveaux rapprochements entre nations.
   Equilibre du pouvoir, sphère d'influence, endiguement, la doctirne Truman, la
   Guerre froide, Potsdam, le Rideau de Fer, le plan Marshall, le Comecon,
   la Chine, la Corée.
   Décrivez brièvement l'apparition de la Guerre froide en Europe.

2. La relation entre les superpuissances
   Le Blocus de Berlin, conference au sommet, détente, coexistance pacifique, guerre fraiche
   le mur de Berlin

3. Les Sphères d'influences
   OTAN, le pacte de Varsovie, l'OTASE, Nicaragua, Grenade, Hongrie 56, Pologne 80,
   Tchéquoslovaquie 68, pays non-alignés, le Moyen-Orient, l'Afrique, rupture Sino-Soviétique, rupture
   Française, le Vietnam

4. Le rôle des Nations-Unies durant cette période
   Sécurité collective, Assemblée générale, Conseil de sécurité, crise de Suez, maintien de la paix
   Exemples du rôle des NU durant cette période
   Aussi FMI, Banque mondiale

5. La course aux armements et à l'espace
   Le développement des armes nucléaires a été considéré à la fois comme ayant une influence
   stabilisatrice et déséquilibrante dans les relations internationales
   Politique de la corde raide, dissuasion, course à l'armement, course dans l'espace, Salt, Start, Crise
   cubaine des missiles, missiles de croisière

6. La décolonisation
   La naissance de nouvelles nations a influencé les politques étrangères des superpuissances
   décolonisation, guérilla, guerre restreinte
   Examinez brièvement comment les questions soulevées par l'apparition de nouveaux pays ont influencé
   la politique étrangère des superpuissances: Israël; Chine communiste; Vietnam

7. La fin de la Guerre froide 1985-1991
   Fin de la Guerre froide, chute du mur de Berlin
   Gorbatchev, IDS, chute de l'URSS

ANNEXE D

Calendrier d'activités du groupe expérimental

CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Lundi 14 mai
Avant-midi et après-midi
Travail à la bibliothèque sur les projets

Mardi 15 mai
Présentation du sujet 1 (45-47)

	Equipe
5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	1
Présentation du sujet	7
Questionnement de l'équipe	6
Présentation d'une activité participative sur le sujet	5
Présentation de la chanson	4
Présentation de l'affiche	3
Mini-test sur la période	2

Mercredi 16 mai
Présentation du sujet 2 (47-53)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	2
Présentation du sujet	1
Questionnement de l'équipe	7
Présentation d'une activité participative sur le sujet	6
Présentation de la chanson	5
Présentation de l'affiche	4
Mini-test sur la période	3

Jeudi 17 mai
Travail à la bibliothèque

Vendredi 18 mai
Présentation du sujet 3 (53-62)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	3
Présentation du sujet	2
Questionnement de l'équipe	1
Présentation d'une activité participative sur le sujet	7
Présentation de la chanson	6
Présentation de l'affiche	5
Mini-test sur la période	4

Mardi 22 mai (horaire du lundi)
Avant-midi
Présentation du sujet 4 (63-73)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	4
Présentation du sujet	3
Questionnement de l'équipe	2
Présentation d'une activité participative sur le sujet	1
Présentation de la chanson	7
Présentation de l'affiche	6
Mini-test sur la période	5

Après-midi
Travail à la bibliothèque

Mercredi 23 mai
Présentation du sujet 5 (Décolonisation 45-75)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	5
Présentation du sujet	4
Questionnement de l'équipe	3
Présentation d'une activité participative sur le sujet	2
Présentation de la chanson	1
Présentation de l'affiche	7
Mini-test sur la période	6

Jeudi 24 mai
Présentation du sujet 6 (73-85)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	6
Présentation du sujet	5
Questionnement de l'équipe	4
Présentation d'une activité participative sur le sujet	3
Présentation de la chanson	2
Présentation de l'affiche	1
Mini-test sur la période	7

Vendredi 25 mai
Travail à la bibliothèque
Dernière présentation et tableau schématique

Lundi 28 mai
Avant-midi
Répitions pour la Graduation

Après-midi
Présentation du sujet 7 (85-91)

5 min de préparation	
Présentation de la ligne du temps	7
Présentation du sujet	6
Questionnement de l'équipe	5
Présentation d'une activité participative sur le sujet	4
Présentation de la chanson	3
Présentation de l'affiche	2
Mini-test sur la période	1

Mardi 29 mai
Remise des tableaux schématiques
Essai simulé

Lundi 4 juin
Examen simulé

ANNEXE E

Examen simulé

ETUDES SOCIALES 30

EXAMEN SUR LA GUERRE FROIDE

INSTRUCTIONS;

Utilisez un crayon HB.
Ecrivez votre nom sur la feuille de réponses.
Si vous voulez changer une de vos réponses, effacez complètement la première marque.
Ne plier pas la feuille de réponses.

DUREE: 60 minutes.

Utilisez l'information suivante pour répondre aux questions 1 et 2

Options de politique étrangère

A. Maintenir la dissuasion **ou** éviter la politique de la corde raide
B. Garder un équilibre des forces **ou** renforcer le prestige national
C. Réaliser l'endiguement **ou** respecter la souveraineté nationale
D. Appuyer la conciliation **ou** appliquer la sécurité collective

Quelle lettre représente le mieux les options auxquelles sont confrontés les décideurs dans les situations décrites ci-dessous?

1.
(50 juin 95) Le Président Truman envisage d'envoyer de l'aide militaire aux armées grecques et turques dans leur combat contre les insurgés communistes.

.
51 juin 95) Le Premier ministre Khrouchtchev se demande s'il devrait ou non placer des missiles offensifs à Cuba.

Utilisez les diagrammes suivants pour répondre à la question 3.

Diagramme I

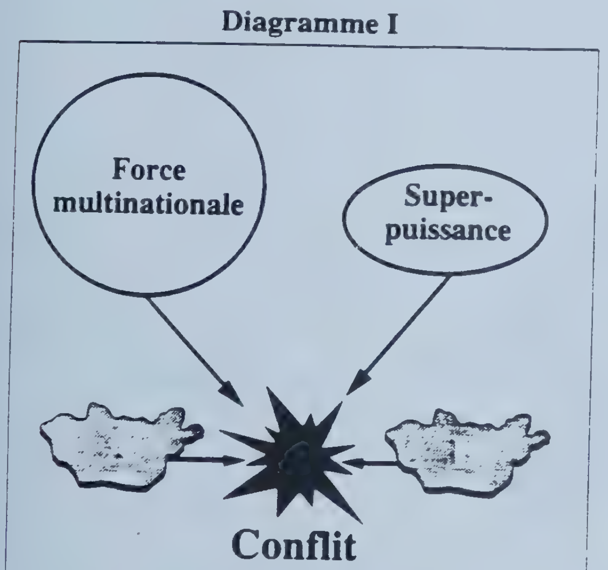


Diagramme II

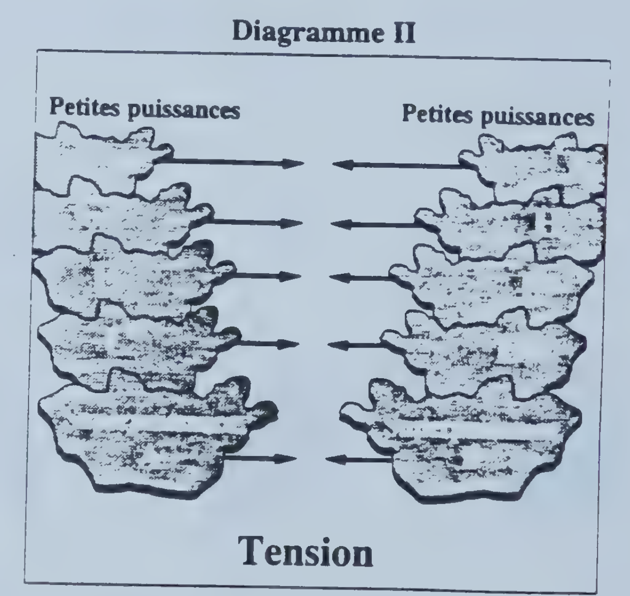


Diagramme III

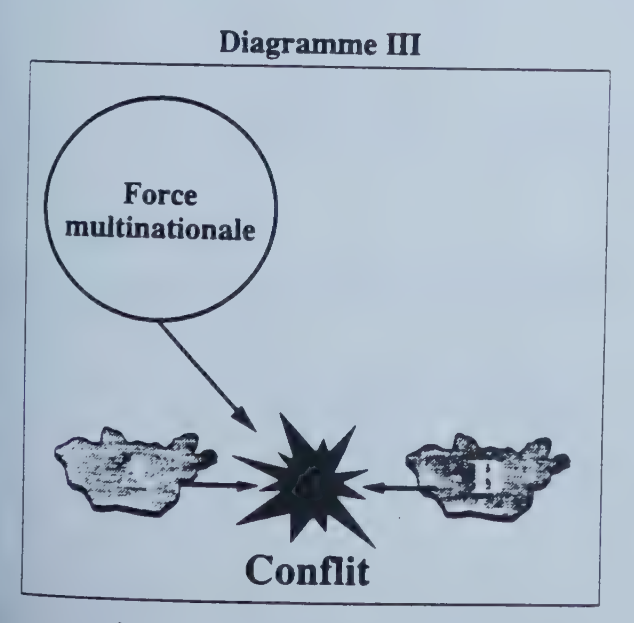
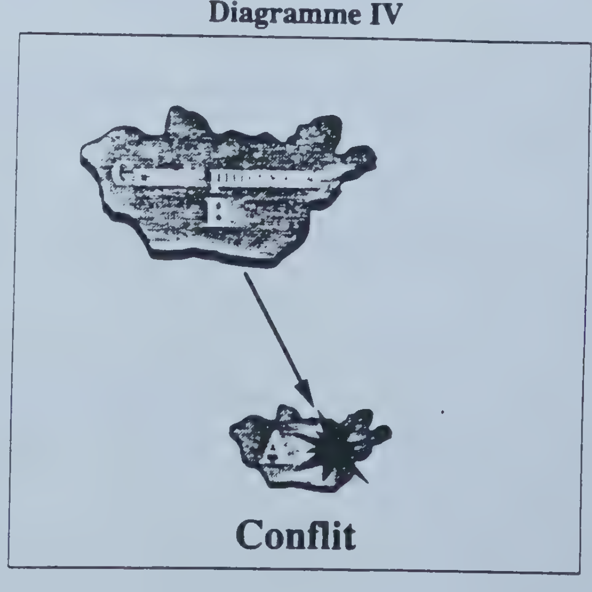


Diagramme IV



À noter : Chaque lettre représente un pays.

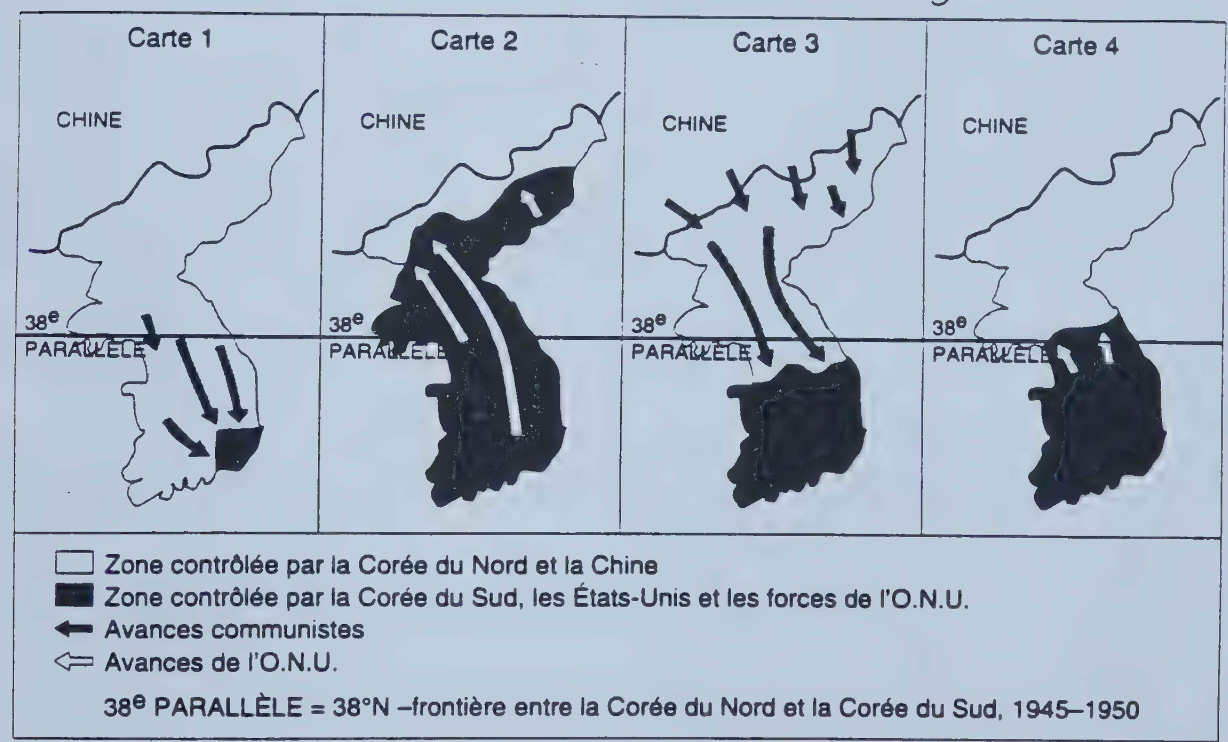
3.
(52 juin 95) Le diagramme II représente **le mieux** une situation internationale illustrant le concept

A. d'équilibre des forces
B. de diviser pour mieux régner
C. de guerre conventionnelle
D. d'autodétermination nationale

4.
(56 juin 95) Dans la période immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, les tentatives soviétiques d'établir une vaste sphère d'influence en Europe ont été gênées par

A. la création du Pacte de Varsovie et du COMECON
B. la mise en oeuvre de la doctrine de Truman et du Plan Marshall
C. le manque d'une technologie nucléaire suffisamment évoluée pour menacer les États-Unis
D. l'apparition de régimes communistes très nationalistes et indépendants dans des parties de l'Europe

Utilisez les cartes suivantes pour répondre aux questions 5 *et* 6.



—adapté de *Our World This Century*

5.
(57 juin 95) Quelle méthode de préservation de la stabilité internationale a été utilisée pour mettre fin à l'événement initial montré sur les cartes?

A. L'apaisement des dictateurs agressifs
B. La diplomatie secrète des leaders communistes
C. La sécurité collective d'une organisation mondiale
D. L'octroi de la souveraineté à des anciennes sphères d'influence

6.
(58 juin 95) Les événements illustrés par les cartes révèlent en dernière analyse une

A. victoire décisive des forces de l'ONU
B. victoire décisive des forces communistes
C. défaite massive des deux parties engagées dans le conflit
D. impasse entre les deux parties engagées dans le conflit

Utilisez l'information suivante pour répondre aux questions 7 et 8.

THÈMES DE L'APRÈS-GUERRE, 1945 À 1985

I. L'Union soviétique et les États d'Europe de l'Est s'engagent à défendre, par la force des armes si c'est nécessaire, l'intégrité de l'ordre socialiste existant, quand et où il serait menacé.

II. Les États-Unis sont déterminés à contenir l'expansion du communisme en soutenant tous les gouvernements anticommunistes.

III. Il faut qu'un mécanisme existe pour réduire diplomatiquement les tensions quand des conflits régionaux ou locaux menacent de s'intensifier et de conduire à une guerre planétaire.

IV. Les superpuissances reconnaissent qu'il y a des limites à l'emploi de la puissance militaire.

7.
(55 jan 91) Les événements de Hongrie en 1956, de Tchécoslovaquie en 1968 et de Pologne en 1982 se rapportent le plus étroitement au

A. thème I
B. thème II
C. thème III
D. thème IV

8.
(56 jan 91) La crise de Suez en 1956 et sa résolution indiquent l'importance du

A. thème I
B. thème II
C. thème III
D. thème IV

Utilisez l'interview suivante pour répondre aux questions 9 à 13.

Extraits d'une interview de 1967 avec
le Général Pierre Gallois, au haut commandement de l'O.T.A.N.,
dans *Der Spiegel* (Hambourg)

QUESTION: *Vous croyez donc qu'une guerre conventionnelle est impossible à imaginer quand nous disposons des armes atomiques?*

RÉPONSE: Toutes les études que nous avons faites, aussi bien au commandement suprême de l'O.T.A.N. que dans les états-majors nationaux, montrent qu'une guerre conventionnelle et une guerre atomique ne peuvent pas être menées simultanément. La défense conventionnelle exige une concentration d'hommes et de matériel aussi bien qu'un réseau très étendu d'approvisionnements. Elle repose sur des opérations qui prennent du temps à se développer, sur des possibilités qui prennent du temps à exploiter, sur le temps de rallier les réserves humaines et industrielles. Une guerre nucléaire n'a pas besoin de concentration d'hommes ou de matériel et se terminerait probablement assez vite.

QUESTION: *Alors, selon votre raisonnement, toute guerre en Europe doit immédiatement conduire à un grand conflit nucléaire?*

RÉPONSE: Ce que je dis, c'est que le fait de reposer uniquement sur les armes conventionnelles peut éliminer la force de dissuasion car, si l'ennemi sait dès le départ qu'il se trouve devant une guerre atomique, il lui faudra tenir compte du risque qu'implique ce genre de guerre. Et le risque est trop grand. Si nous acceptons la stratégie d'un "interlude" d'armes conventionnelles, il se peut que nous réduisions le risque mais nous encourageons l'agression. L'ennemi conquerra Hambourg et offrira ensuite de négocier. Personne ne voudra refuser parce que cela entraînerait le déclenchement d'une guerre nucléaire pour une Hambourg qui est déjà tombée à l'ennemi. Deux de ces "interludes" et l'Allemagne est perdue.

QUESTION: *Vous ne pensez pas que les combats conventionnels exercent un effet de dissuasion?*

RÉPONSE: Bien sûr que ces forces conventionelles sont nécessaires pour tenir en échec les attaques locales; toutefois, pour que l'effet de dissuasion soit complet, il faut aussi qu'elles donnent créance à l'idée que les armes atomiques seront utilisées si c'est nécessaire. Mais qu'avons-nous en échange pour les milliards engloutis dans des forces conventionnelles puissantes quand le système de défense qu'elles ont construit s'écroule en quelques heures? En outre, ces forces appellent le danger d'une attaque nucléaire à cause de leur extrême vulnérabilité face aux armes atomiques.

-- dans *Europe in the 20th Century*

9.
(58 jan 91) En répondant aux questions, le Général Gallois discute principalement

A. de l'éventualité d'une attaque par des armes atomiques
B. des coûts pour accumuler des forces nucléaires efficaces
C. de l'emploi des forces conventionnelles pour mettre en échec des attaques locales
D. de l'emploi possible d'armes nucléaires dans des situations critiques

10.
(59 jan 91) Le Général Gallois présume que le fait

A. d'établir une alliance solide empêchera la guerre
B. de forcer l'ennemi à attaquer révélera les plans de l'ennemi
C. de posséder des armes nucléaires est la meilleure méthode pour empêcher l'agression
D. de renforcer les forces conventionnelles diminuera les risques d'invasion

11.
(60 jan 91) À l'appui de sa position, le Général Gallois soutient que les forces conventionnelles sont

A. trop concentrées pour être efficaces
B. trop vulnérables face à une attaque nucléaire
C. inefficaces pour arrêter des conflits locaux
D. rejetées par les politiciens ou la population

12.
(61 jan 91) Les arguments du Général Gallois indiquent qu'il attache beaucoup de valeur à l'importance

A. de l'effet de dissuasion
B. des négociations
C. du désarmement
D. de la sécurité collective

13.
(62 jan 91) Un critique de la position du général pourrait prétendre que ses arguments ne considèrent pas

A. toutes les conséquences de l'utilisation un jour des armes nucléaires
B. la sécurité que donne la possession des armes nucléaires
C. les coûts peu élevés que nécessitent les forces conventionnelles
D. la piètre qualité des armes conventionnelles et nucléaires soviétiques

---

Utilisez l'énoncé suivant pour répondre à la question 14.

Le lancement de la bombe atomique n'était pas tant le dernier acte militaire de la Seconde Guerre mondiale que le premier acte de la guerre froide diplomatique.

---

14. (63 jan 91) Selon ce point de vue, la principale motivation pour employer la bombe atomique était

A. de mettre fin à la guerre du Pacifique avec une perte minimum de vies américaines
B. d'essayer l'arme en vue de l'utiliser contre l'Allemagne nazie
C. de renforcer la position américaine quant à l'Union soviétique
D. de forcer l'armée japonaise à accepter une reddition sans condition

---

15. (64 jan 91) La croyance de l'Amérique à la "théorie des dominos" dans les initiatives de politique étrangère s'est traduite au milieu des années 80 par des interventions en

A. Indochine
B. Afrique du Sud
C. Europe de l'Ouest
D. Amérique centrale

16. (66 jan 91) Le fait de savoir qu'une première frappe nucléaire surprise ne pourrait pas détruire dans une nation sa puissance de représailles protégée et très dispersée a conduit à des politiques de

A. force de dissuasion créée par l'équilibre de la terreur
B. guerre totale comme moyen de garantir des objectifs politiques
C. flexibilité créée par une accumulation des armes conventionnelles
D. surextermination grâce à l'emploi d'armes chimiques/bactériologiques

7. (69 jan 91) Quel acte du chef est compatible avec sa politique?

	CHEF	POLITIQUE	ACTE
A.	Hitler	Union des peuples allemands	Invasion de la Russie
B.	Gorbatchev	Détente	Retrait d'Afghanistan
C.	Reagan	Initiative de défense stratégique	Ratification du traité INF
D.	Khrouchtchev	Coexistence pacifique	Placement de missiles à Cuba

18.
(70 jan 91)

Les partisans d'un mouvement de désarmement des superpuissances rencontreraient la plus forte opposition chez ceux qui sont en faveur d'une politique

A. de sécurité collective
B. de dissuasion mutuelle
C. d'isolationnisme
D. d'apaisement

19.
(53 juin 91)

Immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, la politique étrangère américaine était centrée sur

A. la volonté d'isoler l'Allemagne en Europe de l'Est
B. la poursuite de la sécurité par l'endiguement
C. l'établissement d'une Société des Nations rajeunie
D. la poursuite d'une coexistence pacifique avec l'Union soviétique

Utilisez les sources historiques suivantes pour répondre aux questions 20 à 23.

SOURCE I

D'après moi, la politique étrangère du gouvernement soviétique est tout à fait claire. Elle cherche d'abord à sauvegarder l'Union soviétique. On assiste à la construction d'un grand régime militaire et industriel destiné à atteindre ce but. Le gouvernement soviétique n'est pas une puissance avide comme l'Allemagne ou le Japon. Ce n'est qu'après l'arrivée d'Hitler au pouvoir que le grand développement industriel projeté par Staline a été accéléré à des fins guerrières. Une fois la sécurité établie, la politique soviétique est de mettre en valeur l'U.R.S.S. intérieurement. Cela se fait le mieux dans un monde en paix. La politique étrangère soviétique a donc toujours été d'empêcher la guerre.

– Joseph E. Davies, *Life* Magazine, 1943

SOURCE II

Comme dans le cas pratiquement de tous les États-nations, la crainte est la dynamique principale de la politique soviétique. Bien que les mesures prises aient semblé agressives aux yeux de l'Occident, pour les Russes elles étaient défensives. Le principal effet des doctrines communistes a été d'exagérer la peur naturelle de l'Ouest, motivant ainsi l'expansion extraordinaire en Europe de l'Est, qui est destinée surtout à renforcer la sécurité.

Puisque la crainte qu'ont les communistes d'une agression de la part des nations "capitalistes" est si profondément enracinée, il est probablement vrai de dire que le but ultime de l'Union soviétique est de dominer le monde; car les Russes ne se sentiraient pas en sécurité tant qu'une démocratie de quelque importance militaire échapperait à leur contrôle.

Il est donc plus pertinent de distinguer entre les buts à long et à court terme de la Russie, quand il devient clair que l'objectif le plus immédiat de la politique de la Russie a été d'assurer ses propres frontières.

– extrait tiré de *The Background to Current Affairs*, 1970

20. (54 juin 91)

Les deux sources traitent de quelle question historique essentielle?

A. Le monde devrait-il être prêt à censurer l'Union soviétique pour son interférence en Europe de l'Est?

B. Les différences idéologiques devraient-elles empêcher la coopération entre l'Europe de l'Ouest et l'Union soviétique?

C. Le développement économique devrait-il passer avant le développement politique en Union soviétique?

D. L'Union soviétique devrait-elle être considérée comme ayant des intentions pacifiques ou agressives?

21. (55 juin 91)

Les deux sources sont d'accord pour dire que la politique étrangère soviétique est basée surtout sur un désir de

A. paix mondiale
B. domination mondiale
C. sécurité collective
D. sécurité nationale

22. (56 juin 91)

Quel énoncé est **faux** d'après la source II?

A. Le but à court à terme de l'Union soviétique est de dominer le monde.
B. Les États tampons sont créés pour protéger le territoire soviétique contre une attaque.
C. Les politiques soviétiques sont en partie déterminées par la crainte et le soupçon qu'inspire l'Ouest.
D. L'activité défensive soviétique peut sembler agressive aux yeux de l'Ouest.

23. (57 juin 91)

Quelle mesure l'auteur de la source I voit-il comme **la plus** souhaitable dans les rapports avec l'U.R.S.S.?

A. Accumuler des armements pour s'opposer à la force soviétique.
B. Encourager la croissance de la démocratie à l'intérieur de l'Union soviétique.
C. Garantir les frontières de l'Union soviétique par des accords internationaux.
D. Établir des alliances régionales pour protéger les autres nations européennes.

---

24. (58 juin 91)

Les analystes américains de politique étrangère interprètent généralement les initiatives américaines prises pendant la guerre du Viêt-nam, la guerre de Corée et la crise des missiles à Cuba comme des tentatives pour assurer

A. la coexistence pacifique avec les nations importantes du Tiers-Monde
B. l'endiguement des tendances expansionnistes perçues à l'étranger
C. l'apaisement des dictateurs réclamant à cor et à cri que le monde les reconnaisse
D. la sécurité collective grâce à l'emploi de mesures policières internationales

25.
(59 juin 91) Historiquement, une raison clé pour laquelle le Conseil de sécurité de l'O.N.U. a eu du mal à exercer ses fonctions est que

A. les forces de maintien de la paix n'ont pas les fonds nécessaires pour maintenir un état de préparation militaire efficace

B. les nations en voie de développement ne sont pas suffisamment représentées au Conseil de sécurité

C. les membres permanents du Conseil de sécurité détiennent le pouvoir d'opposer leur veto aux décisions de principe

D. les nations du Tiers-Monde s'opposent aux principes de coopération et de sécurité collective

26.
(60 juin 91) *L'intérêt accru de la communauté internationale pour les droits de la personne, qu'illustrent les accords d'Helsinki et les sanctions imposées à l'Afrique du Sud, pourrait être considéré comme incompatible avec un des principes de base de la Charte des Nations unies.*

Choisissez le principe de la Charte qui soulève cette possibilité de conflit.

A. L'Organisation des Nations unies doit honorer les objectifs de diplomatie ouverte et d'autodétermination.

B. Tous ses membres doivent s'abstenir de recourir à la menace ou à l'emploi de la force dans leurs relations internationales.

C. Tous ses membres doivent remplir de bonne foi les obligations qu'ils ont assumées aux termes de la Charte.

D. L'Organisation des Nations unies n'interviendra pas dans des affaires qui relèvent essentiellement de la compétence nationale d'un État.

27.
(61 juin 91) Si vous vous **opposiez** à un régime d'équilibre des forces comme moyen de maintenir la paix mondiale, vous seriez partisan de

A. la formation d'alliances défensives régionales fortes
B. l'établissement d'une cour de justice internationale pour arbitrer les différends
C. la division du monde en sphères d'influence stables
D. l'intensification de la course aux armements pour assurer la force de dissuasion entre les superpuissances

28.
(62 juin 91) L'intervention soviétique en Hongrie en 1956 comportait d'abord un conflit entre les exigences soviétiques de sauvegarde de la sécurité nationale et la détermination de la Hongrie d'obtenir

A. la réciprocité
B. l'autodétermination
C. l'expansion nationale
D. la neutralité internationale

29.
(63 juin 91)

Une stratégie de force de dissuasion fonctionnerait **le plus** efficacement entre deux Etats hostiles quand

A. ils consentent à coexister
B. ils pratiquent l'isolationnisme
C. il y a un équilibre des forces
D. il y a une politique d'apaisement

Utilisez le tableau suivant pour répondre à la question 30

COMPARAISON DES PUISSANCES MONDIALES (1983)				
Pays	P.N.B. millions $U.S.	Dépenses militaires millions $U.S.	Forces armées 1 000	Dépenses militaires % du P.N.B.
U.S.A.	2 132 900	109 247	2 069	5,12
U.R.S.S.	967 820	103 000	3 638	10,60
Chine	424 620	26 000	4 325	6,10
Grande-Bretagne	311 821	14 622	313	4,60
France	474 503	18 657	503	3,90
Allemagne de l'Ouest	642 462	21 466	490	3,30
Pologne	127 560	3 465	307	2,70
Japon	1 128 231	9 211	240	0,80
Argentine	53 400	1 463	133	2,70
Canada	200 478	4 089	80	2,00
Israël	14 089	3 100	164	22,00 -
Suisse	88 385	1 774	19	2,00
Suède	86 744	3 025	66	2,40
Tchad	600	37	5	6,10
Arabie Saoudite	66 636	8 818	59	13,20 -
Cuba	12 325	471	159	3,80

– R. Sivard, *World Military and Social Expenditures*

30.
(64 juin 91)

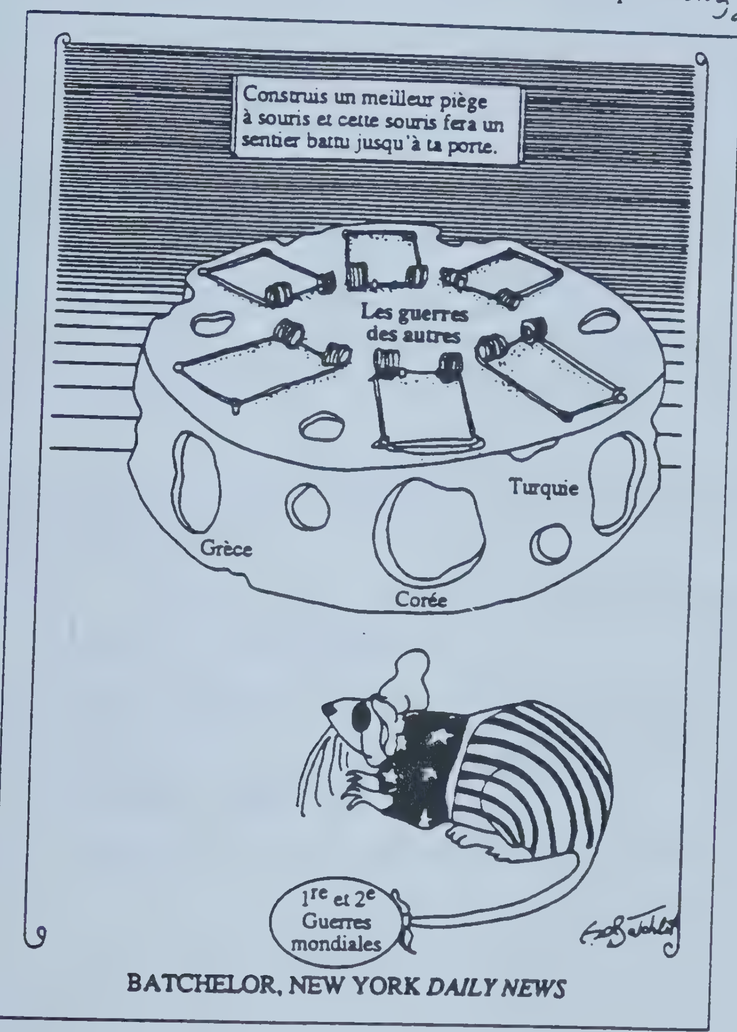
D'après ce tableau de 1983, les dépenses militaires en pourcentage du P.N.B. étaient les plus élevées dans les pays

A. de l'O.T.A.N.
B. de l'Extrême-Orient
C. du Moyen-Orient
D. du Pacte de Varsovie

31.
(69 juin 91) L'importance des conférences au sommet entre les présidents Reagan et Gorbatchev dans les années 80 est qu'elles ont à nouveau attesté qu'un facteur critique dans les relations internationales est

A . le maintien de la diplomatie secrète entre les superpuissances
B . l'acceptation de la coexistence pacifique entre les superpuissances
C . le mentalité de guerre froide qui est d'établir de nouvelles sphères d'influence
D . le fait que l'O.N.U. n'ait pas réussi à influencer les décisions des dirigeants mondiaux

Utilisez la caricature suivante pour répondre à la question 32



BATCHELOR, NEW YORK *DAILY NEWS*

—dans *A Cartoon History of United States Foreign Policy*

32. La caricature soutient que pour les États-Unis
(53 jan 95)

A. la neutralité n'a fait qu'intensifier le conflit mondial
B. l'isolationnisme est la politique étrangère la plus sûre à adopter
C. l'apaisement a mené à l'éclatement de conflits un peu partout
D. l'endiguement est la meilleure façon d'arrêter l'expansionnisme soviétique

---

33. Pendant les années 1950, l'OTAN, le Pacte de Bagdad (CENTO) et l'OTASE ont eu le même but de
(54 jan 95)

A. s'opposer à la propagation du communisme
B. mettre fin à la prolifération des armes nucléaires
C. soutenir les mouvements d'autodétermination nationale
D. créer des gouvernements démocratiques dans des pays du Tiers-Monde

Utilisez la liste d'événements suivante pour répondre à la question 34

I.	Staline a soupçonné les motifs de la Grande Bretagne et de la France et a refusé de participer à la conférence de Munich.
II.	Plusieurs des États alliés ont intervenu militairement en Russie pendant la guerre civile après la Révolution d'octobre.
III.	Staline a soupçonné que les États alliés occidentaux avaient délibérément retardé l'ouverture d'un deuxième front pendant la Seconde Guerre mondiale.
IV.	L'opération Barbarossa a représenté la deuxième fois qu'une armée allemande avait envahi la Russie au 20e siècle.

34.
(55 jan 95)

Pris dans leur ensemble, ces événements ont considérablement influencé les décisions et les perspectives soviétiques pendant

A. les premières années de la Guerre froide
B. les périodes de détente avec les États-Unis
C. les initiatives de politique étrangère de Gorbatchev
D. la politique de coexistence pacifique de Krouchtchev

35.
(57 jan 95)

La crise des missiles à Cuba (1962) et la révolution hongroise (1956) ont été des événements de la guerre froide semblables parce qu'en réalité les deux superpuissances

A. ont empêché l'initiation de réformes démocratiques dominées où un climat d'instabilité politique prédominait

B. ont affirmé leur autorité sur un territoire perçu comme étant dans leur sphère d'influence immédiate

C. ont testé l'efficacité de leurs forces armées conventionnelles dans des engagements limités

D. se sont basées sur l'intervention rapide et l'appui militaire de leurs alliés

Pour les questions 36 à 37 réfléchissez sur la question suivante et sur des positions possibles sur la question.

Question :		Les alliances militaires entre les États sont-elles encore nécessaires?
Positions :	I.	Oui, parce qu'il a été prouvé qu'un équilibre des forces entre des alliances opposées peut empêcher des conflits et maintenir la stabilité.
	II.	Non, parce que les alliances peuvent mener à l'escalade des conflits en entraînant les alliés dans des disputes purement locales.
	III.	Oui, parce que des alliances peuvent être formées pour confronter à court terme des États agresseurs qui menacent la souveraineté d'États plus faibles, ou pour menacer de représailles ces États agresseurs.
	IV.	Non, parce que des alliances engagent leurs membres à augmenter leur force militaire ce qui peut en réalité mener à la guerre.

36.
(59 jan 95)

La position I est **le mieux** appuyée par

A. la période immédiate avant la Première Guerre mondiale
B. la période de l'entre-deux-guerres de 1919 à 1939
C. les suites immédiates de la Seconde Guerre mondiale
D. la période de la guerre froide entre 1949 et 1989

37.
(60 jan 95)

On pourrait utiliser les positions I et III pour soutenir le caractère positif

A. de la dissuasion
B. de la diplomatie
C. du désarmement
D. du désengagement

38 à 40

Utilisez les sources suivantes pour répondre aux questions

Source I

Les efforts pour mettre fin à la prolifération des armes nucléaires découlent de l'inquiétude que plus le nombre d'États qui possèdent ces armes est grand, plus il est probable qu'elles soient utilisées délibérément ou par accident. En plus, il serait encore plus difficile de les réduire ou de les éliminer. Le Traité de non-prolifération des armes nucléaires a été signé en 1968 et il y a plus d'États qui ont ratifié ce traité sur le contrôle des armements que tout autre traité, presque 140 États jusqu'à présent.

—dans le *Canadian Institute for International Peace and Security*, 1989

Source II

L'Afrique du Sud a décidé de rendre publics ses plans et la Corée du Nord a décidé de garder secret son programme d'armes nucléaires. Ces révélations récentes soulignent encore une fois, comme si l'Iraq n'avait pas suffi, que des sauvegardes contre la prolifération des armes nucléaires sont encore essentielles et doivent être renforcées. La nouvelle Afrique du Sud est si franche que l'un des ses experts atomiques a été nommé auprès du groupe consultatif permanent des Nations unies sur la mise en pratique des sauvegardes nucléaires. Il peut aider à faire face au problème créé par la Corée du Nord qui hésite devant la mise en pratique de ces sauvegardes. La Corée du Nord, un des derniers et des plus secrets États communistes, a surpris le monde par sa signature du Traité de non-prolifération il y a deux ans et par son acceptation de ces sauvegardes. Le dictateur nord-coréen, Kim Il Sung, vient de déclarer que la Corée a l'intention de se retirer du Traité de non-prolifération parce qu'il semble qu'on ait surpris ce pays à tricher quant aux buts de son programme nucléaire.

—John Walker, journaliste dans les affaires internationales, avril 1993

Source III



—dans *Nuclear War: Opposing Viewpoints*

38.
(63 jan 95)

En comparant l'information des sources I et II, on peut conclure que

A. les États qui signent le Traité de non-prolifération ne suivent pas nécessairement ses lignes directrices

B. les États qui signent le Traité de non-prolifération cessent en grande mesure de produire des armes nucléaires

C. les armes nucléaires sont devenues une menace mondiale moins grave depuis la fin de la guerre froide

D. les sauvegardes internationales pour empêcher des accidents nucléaires devraient être sous la surveillance d'une superpuissance

39.
(64 jan 95)

Quelle inquiétude exprimée dans la source I est illustrée par la caricature dans la source III?

A. Un nombre de plus en plus grand d'États sont en train de produire des armes nucléaires en secret.
B. La surveillance des armes nucléaires deviendra de plus en plus difficile.
C. Une erreur de la part d'une puissance nucléaire pourrait causer la prochaine guerre.
D. Les États avec des capacités nucléaires utiliseront leurs armes intentionnellement.

40.
(65 jan 95)

La perspective pessimiste illustrée dans la caricature de la source III a eu le plus de chances de devenir réalité pendant

A. la guerre du Golfe
B. la crise de Suez
C. la guerre de Viêt-nam
D. la crise des missiles à Cuba

ANNEXE F

Essai simulé

ESSAI SIMULÉ

3 à 4 pages au stylo, simple interligne, sur 1 cote de la page seulement. Vous avez 60 minutes. Vous n'avez droit à rien. Le sujet est à votre choix.

Les pays ont-ils raison de poursuivre leurs intérets nationaux au-delà de leurs frontières territoriales? (jan 96)

Les alliances militaires entre les nations sont-elles nécessaires? (juin 93)

Les nations ont-elles jamais le droit d'entrer en guerre? (jan 89)

Au XXieme siècle, les nations ont-elles eu raison de mettre au point et/ou d'utiliser des armes de destruction globale? (juin 1990)

CRITÈRES D'ÉVALUATION

	Cor 1	Cor 2	Cor 3	Mise en commun
EXPLORATION DE LA QUESTION **Les élèves explorent la question en faisant preuve de comprendre sa signification et sa complexité.**	/5	/5	/5	/5
DÉFENSE D'UNE POSITION **Les élèves adoptent une position sur la question et la défendent en développant et organisant des arguments logiques et persuasifs.**	/10	/10	/10	/10
QUALITÉ DES EXEMPLES **Les élèves choisissent et développent avec exactitude des exemples pertinents d'études sociales qu'ils utilisent comme preuve à l'appui de leur position**	/10	/10	/10	/10
QUALITÉ DE LANGUE ET DE L'EXPRESSION **Les élèves communiquent clairement et efficacement en maîtrisant la syntaxe, les règles de la langue, l'usage et le vocabulaire, y compris la terminologie propre aux études sociales.**	/5	/5	/5	/5
TOTAL	/30	/30	/30	/30

ANNEXE G

Auto-évaluation pré et post-unité
des connaissances, concepts et généralisations

AUTO-ÉVALUATION (PRÉ-UNITÉ et POST-UNITÉ)

ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

Indiquez votre connaissance des termes ci-dessous en utilisant l'échelle suivante.
Encerclez le chiffre approprié après chaque terme.

0=n'a jamais entendu parler de ce terme ou concept
1=ce terme ou concept est familier mais je ne connais pas sa signification
2=je connais un peu ce terme ou ce concept et je le comprends un peu
3=je suis très familier avec ce terme ou ce concept
4=j'ai une compréhension complète de ce terme ou de ce concept

GÉNÉRALISATION

Un changement dans l'équilibre des forces a donné lieu à de nouveaux rapprochements entre nations.	0	1	2	3	4
Le développement des armes nucléaires a été considéré à la fois comme ayant une influence stabilisatrice et déséquilibrante dans les relations internationales.	0	1	2	3	4
Les superpuissances ont subi des pressions d'autodétermination au sein de leurs sphères d'influence.	0	1	2	3	4
La naissance de nouvelles nations a influencé les politiques étrangères des superpuissances.	0	1	2	3	4
Les arrangements internationaux pour la paix et la stabilité mondiales tiennent compte des réalités du pouvoir.	0	1	2	3	4

CONCEPTS

Equilibre du pouvoir	0	1	2	3	4
Sphère d'influence	0	1	2	3	4
Endiguement	0	1	2	3	4
Guerre froide	0	1	2	3	4
Politique de la corde raide	0	1	2	3	4
Dissuasion	0	1	2	3	4
Détente	0	1	2	3	4
Coexistence pacifique	0	1	2	3	4
Course à l'armement	0	1	2	3	4
Désarmement	0	1	2	3	4
Terrorisme	0	1	2	3	4
Pays non-aligné	0	1	2	3	4
Guerre civile	0	1	2	3	4
Autodétermination	0	1	2	3	4
Décolonisation	0	1	2	3	4
Guérilla	0	1	2	3	4
Guerre restreinte	0	1	2	3	4
Sécurité collective	0	1	2	3	4

ÉVÉNEMENTS ET PERSONNAGES

le rideau de fer	0	1	2	3	4
le plan Marshall	0	1	2	3	4
la Doctrine Truman	0	1	2	3	4
le Blocus de Berlin	0	1	2	3	4
l'OTAN	0	1	2	3	4
le pacte de Varsovie	0	1	2	3	4
la guerre de Corée	0	1	2	3	4
l'OTASE	0	1	2	3	4
SALT	0	1	2	3	4
Crise cubaine des missiles	0	1	2	3	4
missiles de croisière	0	1	2	3	4
SDI	0	1	2	3	4
Prague 1968	0	1	2	3	4
Budapest 1956	0	1	2	3	4
Pologne 1980	0	1	2	3	4
Afghanistan 1979	0	1	2	3	4
Grenade 1983	0	1	2	3	4
Nicaragua	0	1	2	3	4
Formation d'Israël	0	1	2	3	4
Chine communiste	0	1	2	3	4
guerre du Vietnam	0	1	2	3	4
Fidel Castro	0	1	2	3	4
Brejnev	0	1	2	3	4
Krouchtchev	0	1	2	3	4
Kennedy	0	1	2	3	4
Reagan	0	1	2	3	4
Gorbatchev	0	1	2	3	4

ANNEXE H

Test de perception de la méthode utilisée

TEST DE PERCEPTION DE LA MÉTHODE UTILISÉE

Votre perception du cours

Utilisez l'échelle suivante;
0=En désaccord complet
1=Un peu en désaccord
2=Sans opinion
3=D'accord
4=En complet accord

B1 Le cours a été intéressant	0	1	2	3	4
B2 Vous avez aimé le cours	0	1	2	3	4
B3 Vous avez trouvé l'approche adoptée durant le cours efficace	0	1	2	3	4
B4 Ce cours vous demande plus de travail qu'un autre cours académique	0	1	2	3	4
B5 Vous avez bien retenu la matière couverte par le cours	0	1	2	3	4
B6 Ce cours a changé votre perception de la Guerre froide	0	1	2	3	4
B7 Les activités vous demandaient un travail raisonable	0	1	2	3	4
B8 Le matériel fut couvert de façon efficace	0	1	2	3	4
B9 Les leçons étaient claires et logiques	0	1	2	3	4
B10 La classe a été intéressante	0	1	2	3	4
B11 Les études sociales sont intéressantes	0	1	2	3	4
B12 Les périodes d'études sociales sont mes préférées de la journée	0	1	2	3	4

Qu'avez-vous aimé de cette unité?

____

____

____

Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé de cette unité

____

____

____

ANNEXE I

Grille d'observation vidéo

ENREGISTREMENT VIDÉO

Grille d'observation des classes de préparation de projets

Dates (mai)	10	14	14	17	18	24
Difficulté des élèves						
1.désorganistation	3	1		1	1	1
2.manque de ressources						
3.travail bâclé						
Attitudes des élèves						
1.engagements	5	4	4	5	6	3
2.désengagements				2	1	1
3.enthousiasmes individuels	2	3	3	3	3	2
4.découragements individuels				2		1
5.enthousiasme du groupe	5	3	3	3	3	4
6.découragement du groupe						
Succès des élèves						
1.travail appliqué						
2.organisation		3	3	1		
Difficultés dans la gestion de la classe						
1.rotation des présentations						
2.bavardages inopportuns	1	2	2	1	1	1
3.éleves qui parlent en anglais	7	2	1	1	3	1
4.comportements dérangeants	3			1	1	1
Facilité dans la gestion de la classe						
1.Comportements positifs	7	7	7	5	6	6
2.élèves qui s'entraident	7	7	7	5	6	6
3.élèves qui travaillent	7	7	7	5	6	6
4.élèves qui s'approprient le matériel	4	2		8		4

Grille d'observation des présentations des projets

Dates (mai)	15	16	22	22	23	28	29
Difficultés des élèves							
1.désorganistation	5	2	2	1			
2.manque de ressources							
3.travail bâclé		1	2	2		2	1
Attitudes des élèves							
1.engagements	5	4	4	5	6		3
2.désengagements		1				2	1
3.enthousiasmes individuels	2	3	3	3	3		2
4.découragements individuels				2			1
5.enthousiasme du groupe	4			4	4	3	3
6.découragement du groupe							
Succès des élèves							
1.travail appliqué	7	7	5	5	7	5	6
2.organisation	2	5	5	6	7	5	4
Difficultés dans la gestion de la classe							
1.rotation des présentations							
2.bavardages inopportuns							
3.éleves qui parlent en anglais							
4.comportements dérangeants	5						
Facilité dans la gestion de la classe							
1.comportements positifs	7	7	7	7	7	5	6
2.élèves qui s'entraident	7	7	7	7	7	7	7
3.élèves qui travaillent	7	7	7	7	7	5	7
4.élèves qui s'approprient le matériel							

ANNEXE J

Questions d'entrevue

QUESTIONS D'ENTREVUES

Qu'avez-vous trouvé d'intéressant dans ce cours?

Qu'avez-vous aimé dans ce cours?

Qu'avez-vous retenu le plus de cette unité?

Est-ce que ce cours vous a demandé plus de travail qu'un autre cours académique?

Pouvez-vous décrire la doctrine Truman?

Est-ce que vous vous sentez prêt pour l'examen de diplôme du ministère?

ANNEXE K

Choix de sujet d’essai lors de l’examen de diplôme du ministère, juin 2001

Plier et détacher le long du pointillé.

Pa
déta

Rédaction — Sujets de dissertation

Choisissez **un** des sujets suivants pour votre dissertation. Assurez-vous d'indiquer le sujet que vous avez choisi dans l'espace prévu à cet effet au dos du livret.

Sujet A

Certaines personnes croient que la façon la plus efficace de réduire la pauvreté, c'est au moyen des programmes sociaux financés par les dépenses publiques. D'autres personnes croient que la façon la plus efficace de réduire la pauvreté, c'est d'encourager les citoyens à assumer la responsabilité de leur propre bien-être.

L'État devrait-il jouer un rôle actif dans la réduction de la pauvreté?

Dans votre dissertation, prenez position sur cette question et défendez-la.

Ou

Sujet B

Certaines personnes croient que les grandes puissances devraient intervenir seules pour régler les crises. D'autres personnes croient que c'est par les efforts collectifs de la communauté internationale qu'il faut régler les crises.

Les crises devraient-elles être réglées de façon indépendante par une des grandes puissances?

Dans votre dissertation, prenez position sur cette question et défendez-la.

ANNEXE L

Tableaux détaillés des résultats au pré et post-test

TABLEAU DÉTAILLÉS DES RÉSULTATS DES PRÉ ET POST-TESTS D'AUTO-ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

Sommaire des moyennes- tests d'auto-évaluation sur les généralisations (voir Annexe G)												
	Groupe contrôle						Groupe expérimental					
	Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test		
	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6
A1	2,5 62,5%	2,0 50%	1,3 32,5%	3,0 75%	2,6 65%	2,3 57,5%	1,9 47,5%	1,8 45%	1,8 45%	3,1 77,5%	2,8 70%	3,0 75%
A2	3,2 80%	2,7 67,5%	1,5 37,5%	3,7 92,5%	3,3 82,5%	2,5 62,5%	2,0 50%	2,5 62,5%	2,2 55%	3,9 97,5%	3,6 90%	3,5 87,5%
A3	2,2 55%	1,9 47,5%	2,3 57,5%	3,5 87,5%	2,8 70%	2,3 57,5%	1,7 42,5%	1,7 42,5%	1,8 45%	3,4 85%	3,4 85%	2,8 70%
A4	1,5 37,5%	1,9 47,5%	1,2 30%	2,8 70%	2,8 70%	2 50%	1,7 42,5%	2,0 50%	1,8 45%	3,4 85%	3,2 80%	3,3 82,5%
A5	1,3 32,5%	1,8 45%	1,2 30%	2,8 70%	2,3 57,5%	1,8 45%	1,7 42,5%	1,9 47,5%	1,8 45%	3,1 77,5%	2,8 70%	3,0 75%

Sommaire des moyennes- tests d'auto-évaluation
Sur les concepts (voir Annexe G)

	Groupe contrôle						Groupe expérimental					
	Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test		
	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6
B1	3,3 82,5%	2,6 65%	1,8 45%	3,8 95%	3,2 80%	2,7 67,5%	2,0 50%	2,1 52,5%	2,2 55%	3,1 77,5%	3,4 85%	3,3 82,5%
B2	3,3 82,5%	2,0 50%	1,8 45%	3,8 95%	3,2 80%	2,8 70%	2,3 57,5%	2,8 70%	1,7 42,5%	3,7 92,5%	3,5 87,5%	3,3 82,5%
B3	1,2 30%	1,3 32,5%	1,0 25%	3,5 87,5%	2,8 70%	2,8 70%	1,0 25%	1,2 30%	0,5 12,5%	3,7 92,5%	3,4 85%	3,5 87,5%
B4	3,2 80%	3,0 75%	1,8 45%	3,7 92,5%	3,6 90%	3,2 80%	2,4 60%	2,6 65%	2,7 67,5%	3,7 92,5%	3,8 95%	3,7 92,5%
B5	1,0 25%	0,9 22,5%	1,0 25%	3,5 87,5%	2,5 62,5%	1,7 42,5%	2,0 50%	1,4 35%	1,3 32,5%	3,7 92,5%	2,9 72,5%	3,2 80%
B6	2,8 70%	1,6 40%	1,7 42,5%	3,8 95%	2,9 72,5%	2,5 62,5%	1,3 32,5%	1,4 35%	1,5 37,5%	3,4 85%	2,8 70%	3,2 80%
B7	2,0 50%	1,2 30%	1,5 37,5%	2,8 70%	2,4 60%	2,0 50%	1,4 35%	1,4 35%	1,5 37,5%	3,7 92,5%	2,9 72,5%	3,0 75%
B8	2,5 62,5%	1,7 42,5%	1,7 42,5%	3,7 92,5%	3,4 85%	3,2 80%	1,9 47,5%	1,9 47,5%	1,7 42,5%	4,0 100%	3,4 85%	3,0 75%
B9	3,8 95%	2,9 72,5%	1,8 45%	4,0 100%	3,7 92,5%	3,3 82,5%	2,9 72,5%	2,2 55%	2,0 50%	4,0 100%	3,8 95%	3,8 95%
B10	3,8 95%	3,1 77,5%	2,5 62,5%	3,8 95%	3,6 90%	3,3 82,5%	2,6 65%	2,2 55%	2,3 57,5%	3,6 90%	3,5 87,5%	3,5 87,5%
B11	3,7 92,5%	2,9 72,5%	2,7 67,5%	3,5 87,5%	3,2 80%	2,5 62,5%	3,1 77,5%	2,9 72,5%	3,2 80%	3,4 85%	3,4 85%	3,5 87,5%
B12	2,0 50%	1,6 40%	1,3 32,5%	3,5 87,5%	2,9 72,5%	1,8 45%	0,9 22,5%	1,3 32,5%	1,5 37,5%	2,7 67,5%	2,6 65%	2,3 57,5%
B13	3,7 92,5%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	3,7 92,5%	3,1 77,5%	2,7 67,5%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	2,7 67,5%	3,7 92,5%	3,3 82,5%	3,2 80%
B14	3,2 80%	2,8 70%	2,8 70%	3,5 87,5%	3,2 80%	3,2 80%	1,6 40%	1,6 40%	1,7 42,5%	3,6 90%	3,1 77,5%	2,7 67,5%
B15	3,5 87,5%	3,0 75%	1,8 45%	3,5 87,5%	3,1 77,5%	3,2 80%	2,1 52,5%	2,2 55%	1,8 45%	3,4 85%	3,7 92,5%	3,5 87,5%
B16	2,8 70%	2,4 60%	1,3 32,5%	4,0 100%	3,2 80%	3,0 75%	2,9 72,5%	2,2 55%	2,2 55%	3,6 90%	2,9 72,5%	3,3 82,5%
B17	1,2 30%	1,6 40%	1,2 30%	2,5 62,5%	2,1 52,5%	1,7 42,5%	1,6 40%	1,4 35%	1,3 32,5%	2,9 72,5%	2,9 72,5%	2,8 70%
B18	3,7 92,5%	2,8 70%	2,7 67,5%	3,8 95%	3,4 85%	3,0 75%	2,9 72,5%	2,4 60%	1,8 45%	3,7 92,5%	3,3 82,5%	3,0 75%

Sommaire des moyennes- tests d'auto-évaluation **Sur les événements et personnages (voir annexe G)**												
	Groupe contrôle						**Groupe expérimental**					
	Pré-test			**Post-test**			**Pré-test**			**Post-test**		
	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=6	Moyen N=14	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6	Fort N=7	Moyen N=17	Faible N=6
C1	2,3 57,5%	1,9 47,5%	1,3 32,5%	3,3 82,5%	3,4 85%	3,0 75%	1,4 35%	1,5 37,5%	2,0 50%	3,6 90%	3,2 80%	3,3 82,5%
C2	0,3 7,5%	0,9 22,5%	1,2 30%	3,7 92,5%	3,3 82,5%	3,2 80%	1,7 42,5%	1,8 45%	1,5 37,5%	3,6 90%	3,6 90%	3,2 80%
C3	0,8 20%	0,9 22,5%	1,2 30%	3,7 92,5%	3,5 87,5%	3,2 80%	1,4 35%	1,5 37,5%	1,3 32,5%	3,6 90%	3,5 87,5%	3,0 75%
C4	1,8 45%	1,6 40%	0,8 20%	3,8 95%	3,5 87,5%	2,7 67,5%	1,0 25%	1,5 37,5%	2,0 50%	3,9 97,5%	3,6 90%	3,3 82,5%
C5	2,8 70%	2,9 72,5%	2,0 50%	3,2 80%	3,2 80%	2,7 67,5%	1,9 47,5%	2,4 60%	2,3 57,5%	3,7 92,5%	3,4 85%	3,2 80%
C6	2,3 57,5%	1,5 37,5%	1,5 37,5%	3,2 80%	3,2 80%	2,0 50%	1,7 42,5%	2,1 52,5%	1,5 37,5%	3,6 90%	3,5 87,5%	3,2 80%
C7	2,5 62,5%	2,1 52,5%	1,2 30%	3,3 82,5%	3,1 77,5%	2,7 67,5%	1,9 47,5%	2,0 50%	2,7 67,5%	3,4 85%	3,2 80%	3,5 87,5%
C8	0,5 12,5%	0,7 17,5%	0,8 20%	2,0 50%	1,9 47,5%	1,3 32,5%	1,3 32,5%	1,4 35%	1,3 32,5%	3,0 75%	2,6 65%	2,8 70%
C9	1,8 45%	1,1 27,5%	0,5 12,5%	3,0 75%	2,8 70%	2,0 50%	1,3 32,5%	1,4 35%	1,0 25%	3,7 92,5%	3,2 80%	3,2 80%
C10	2,5 62,5%	2,9 72,5%	1,3 32,5%	3,8 95%	3,7 92,5%	3,2 80%	2,4 60%	1,8 45%	2,3 57,5%	4,0 100%	3,5 87,5%	3,5 87,5%
C11	1,0 25%	1,5 37,5%	0,7 17,5%	2,8 70%	3,0 75%	1,2 30%	0,9 22,5%	0,8 20%	1,3 32,5%	2,6 65%	2,4 60%	3,0 75%
C12	0,2 5%	0,4 10%	0,7 17,5%	2,7 67,5%	2,5 62,5%	1,3 32,5%	0,7 17,5%	0,7 17,5%	1,2 30%	3,1 77,5%	2,5 62,5%	3,0 75%
C13	0,3 7,5%	0,5 12,5%	0,8 20%	2,5 62,5%	2,2 55%	1,5 37,5%	0,6 15%	0,4 10%	0,5 12,5%	3,0 75%	2,1 52,5%	1,8 45%
C14	0,5 12,5%	0,6 15%	0,8 20%	2,3 57,5%	2,2 55%	1,5 37,5%	0,6 15%	0,4 10%	0,7 17,5%	2,9 72,5%	2,0 50%	2,2 55%
C15	0,7 17,5%	0,6 15%	0,7 17,5%	2,3 57,5%	2,4 60%	1,3 32,5%	1,0 25%	0,8 20%	1,2 30%	3,1 77,5%	2,6 65%	2,7 67,5%
C16	1,0 25%	0,8 20%	0,5 12,5%	3,2 80%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	0,6 15%	0,6 15%	1,0 25%	3,1 77,5%	2,8 70%	3,2 80%
C17	0,7 17,5%	0,4 10%	0,3 7,5%	2,8 70%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	0,6 15%	0,5 12,5%	0,7 17,5%	2,7 67,5%	2,2 55%	3,0 75%
C18	0,8 20%	0,7 17,5%	0,7 17,5%	2,7 67,5%	2,7 67,5%	2,5 62,5%	0,7 17,5%	0,7 17,5%	1,8 45%	2,7 67,5%	2,4 60%	2,8 70%
C19	0,8 20%	1,2 30%	0,5 12,5%	2,7 67,5%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	1,3 32,5%	0,8 20%	1,5 37,5%	3,3 82,5%	2,8 70%	2,8 70%
C20	1,8 45%	2,1 52,5%	1,8 45%	2,5 62,5%	2,8 70%	2,3 57,5%	1,6 40%	1,6 40%	2,3 57,5%	3,1 77,5%	3,1 77,5%	3,7 92,5%
C21	2,3 57,5%	2,6 65%	1,7 42,5%	3,3 82,5%	3,5 87,5%	2,8 70%	2,0 50%	2,0 50%	2,2 55%	3,6 90%	3,2 80%	3,7 92,5%
C22	2,8 70%	2,7 67,5%	1,7 42,5%	3,2 80%	3,2 80%	3,0 75%	2,1 52,5%	2,0 50%	2,7 67,5%	3,6 90%	2,8 70%	3,5 87,5%
C23	2,0 50%	1,4 35%	1,3 32,5%	3,0 75%	2,7 67,5%	2,3 57,5%	2,3 57,5%	2,0 50%	1,8 45%	3,6 90%	2,9 72,5%	3,3 82,5%
C24	2,2 55%	1,3 32,5%	1,8 45%	3,3 82,5%	2,8 70%	2,8 70%	2,3 57,5%	2,1 52,5%	1,7 42,5%	3,7 92,5%	3,1 77,5%	3,5 87,5%
C25	2,5 62,5%	2,6 65%	2,0 50%	3,0 75%	3,4 85%	2,8 70%	2,1 52,5%	2,2 55%	2,7 67,5%	3,7 92,5%	3,2 80%	3,7 92,5%
C26	2,0 50%	2,1 52,5%	2,2 55%	2,8 70%	3,1 77,5%	3,3 82,5%	2,1 52,5%	2,1 52,5%	2,5 62,5%	3,6 90%	2,9 72,5%	3,5 87,5%
C27	2,3 57,5%	2,2 55%	2,3 57,5%	3,0 75%	3,1 77,5%	3,0 75%	2,3 57,5%	2,6 65%	2,5 62,5%	3,9 97,5%	3,4 85%	3,7 92,5%

ANNEXE M

Résultats du test de perception de la méthode utilisée

RÉSULTATS DU TEST DE PERCEPTION DE LA MÉTHODE UTILISÉE

Moyenne des réponses aux questions sur le test de perception (les questions sont dans l'Annexe H)						
Questions	**Groupe contrôle**			**Groupe expérimental**		
	Fort	Moyen	faible	Fort	Moyen	Faible
B1	1,8 45%	2,1 52,5%	1,0 25%	3,0 75%	3,3 82,5%	3,2 80%
B2	2,0 50%	2,2 55%	1,5 37,5%	2,4 60%	2,7 67,5%	2,7 67,5%
B3	2,0 50%	2,6 65%	1,8 45%	2,4 60%	2,5 62,5%	2,5 62,5%
B4	2,2 55%	2,1 52,5%	2,3 57,5%	3,3 82,5%	3,5 87,5%	2,2 55%
B5	2,5 62,5%	2,2 55%	1,0 25%	2,4 60%	2,6 65%	2,5 62,5%
B6	2,2 55%	2,9 72,5%	2,3 57,5%	3,1 77,5%	2,5 62,5%	2,8 70%
B7	3,0 75%	2,8 70%	2,3 57,5%	2,6 65%	2,5 62,5%	2,7 67,5%
B8	2,2 55%	2,9 72,5%	1,7 42,5%	2,0 50%	2,4 60%	2,5 62,5%
B9	2,8 70%	3,0 75%	2,0 50%	2,4 60%	2,7 67,5%	2,5 62,5%
B10	1,8 45%	2,6 65%	1,7 42,5%	3,3 82,5%	3,5 87,5%	3,0 75%
B11	2,8 70%	2,3 57,5%	1,7 42,5%	2,6 65%	2,6 65%	3,2 80%
B12	1,7 42,5%	2,0 50%	1,3 32,5%	2,3 57,5%	3,1 77,5%	2,7 67,5%

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Daniel Therrien*

Title of the Research Project: *Promotion du programme d'immersion française en Alberta*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: *2003*

University of Alberta

Promotion du programme d'immersion française en Alberta

par

Daniel Therrien

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Promotion du programme d'immersion française en Alberta*, présentée par *Daniel Therrien* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

In Alberta, the number of registrations in the French Immersion program is about the same as ten years ago. In 2002, less than 5 % of the eligible students (ECS to grade 12) were registered in the program. This reality raises the following question: Does the majority of the Albertan population know of the existence of the French Immersion program? To ensure the long-term viability of the French Immersion program in their schools, a number of administrators chose to make use of marketing strategies. This study aims to highlight the strategies of marketing used in five elementary schools in Alberta and puts in evidence the strategies considered as the most effective by the principals of these schools. The second component of this study provides an inventory of marketing strategies as described in the literature.

RÉSUMÉ

En Alberta, le nombre d'inscription au programme immersion française est à peu près le même qu'il y a 10 ans. En 2002, moins de 5 % des étudiants éligibles (maternelle à 12e année) étaient inscrits dans des programmes d'immersion française. Cette réalité soulève la question suivante : Est-ce que la majorité de la population albertaine est au courant de l'existence des programmes d'immersion? Afin d'assurer la viabilité à long terme du programme d'immersion dans leurs écoles, certains administrateurs et administratrices ont choisi d'avoir recours à des stratégies de marketing. Cette étude vise dans un premier volet, à faire ressortir les stratégies de marketing utilisées dans cinq écoles primaires de l'Alberta et met en évidence les stratégies considérées comme les plus efficaces par les directeurs ou directrices de ces écoles. Le deuxième volet de cette étude permettra de faire un inventaire de stratégies de marketing fourni par la littérature.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche

À mon épouse Nicole et à mes deux filles Julia et Anjolie, pour leur grande patience et leur amour inconditionnel

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier Yvette d'Entremont et Richard Slevinsky pour leur appui, tout au long de ce cheminement

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre 1

Introduction

Dans ce chapitre, la première partie se veut d'abord un rappel historique des événements qui ont entouré l'enseignement en français au Québec, au Canada et en Alberta. La deuxième partie retracera les débuts de l'enseignement par immersion au Canada et en Alberta. La troisième partie décrit la problématique de cette étude. Dans cette section, on y fait l'analyse des inscriptions, depuis une douzaine d'années, au programme d'immersion française en Alberta. On fait ressortir, le besoin d'explorer l'option de marketing comme outils pouvant aider à assurer la viabilité du programme à long terme et enfin, on y explique le rôle du marketing dans un contexte scolaire.

Contexte historique de l'enseignement en français au Canada

Dans son ouvrage : *Le point sur l'immersion au Canada,* Rebuffot (1993), retrace les évènements historiques et le climat social qui ont entouré les débuts de l'enseignement du français par immersion au Québec et au Canada. Il rappelle qu'au début des années 1960, le climat social du Québec entraîne une vague de changements profonds au sein de l'État québécois et une remise en question du statut des canadiens français au Canada. C'est à

cette époque que le gouvernement Duplessis est détrôné par l'opposition libérale, dirigée par Jean Lesage. On assiste alors à d'importantes réformes sociales et politiques. Au même moment, le mouvement séparatiste prend de l'ampleur et reproche au reste du Canada anglais de rester indifférent aux aspirations du Québec.

À la même période, à l'extérieur du Québec, l'anglais est la langue dominante dans le secteur économique, le secteur des communications gouvernementales et le secteur de l'éducation. Au Québec, on s'inquiète de cette dominance et, en réponse à cette inquiétude, on assiste graduellement à une prise en charge des leviers économiques, par l'État québécois. Du même coup, le débat autour de la langue française, passe alors du plan linguistique aux plans économique et politique.

Devant la menace de l'anglicisation, le gouvernement québécois établit en 1961, une Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, connu sous le nom de commission Parent. La commission avait comme mandat d'examiner le système d'éducation au Québec et d'offrir des recommandations visant l'amélioration de celui-ci. Un peu plus tard, en 1963, le gouvernement fédéral met sur pied la commission Laurendeau Danton pour étudier la question du bilinguisme et du biculturalisme au Canada. La commission confirme une influence plutôt faible des francophones, au niveau des secteurs économiques canadiens et fait ressortir l'ambiguïté et les difficultés du bilinguisme au Canada. Un peu plus tard, en 1968, le gouvernement du Québec met sur pied la commission Gendron afin d'examiner la situation de la langue française et les droits linguistiques au Québec. La commission Gendron met en évidence la

prédominance de l'anglais sur le marché du travail québécois et soulève le droit du Québec de légiférer les langues. Elle recommande une augmentation du taux de participation des francophones québécois, dans des positions administratives et techniques de niveaux moyens et supérieurs.

Les recommandations des commissions Parent, Laurendeau Danton et Gendron ont permis, selon Rebuffot (1993), de palier la voie au renouvellement du système d'éducation au Québec et à la valorisation du français dans le reste du Canada. La création d'un ministère d'éducation au Québec découle des recommandations de la commission Parent. Selon Rebuffot (1993), la Loi sur les langues officielles au Canada découle directement des recommandations de la commission Laurendeau Danton; l'anglais et le français sont désormais reconnus comme les deux langues officielles du pays pour tout ce qui touche le parlement et le gouvernement, au niveau fédéral. Au Québec, la loi sur la langue officielle, est issue des travaux de la commission Gendron (Rebuffot 1993); le français devient alors la seule langue officielle du Québec et la seule langue de l'enseignement. En 1977, le gouvernement québécois fait adopter la charte de la langue française, et le français devient la langue de la justice et des lois, la langue du secteur économique, la langue de l'administration publique et parapublique ainsi que de l'enseignement du français, à la fois comme langue maternelle et langue seconde, dans les établissements scolaires québécois.

Contexte historique de l'enseignement en français en Alberta

La province de l'Alberta fut créée en 1905 à partir d'une portion des Territoires du Nord-Ouest. À ce moment là, l'article 110 de la loi sur les Territoires du Nord-Ouest prévoyait l'utilisation facultative du français et de l'anglais à l'Assemblée législative dans les textes de lois et dans les tribunaux. Lors de sa création, l'Alberta décida de ne pas tenir compte de cette loi, et bannit le français de la législation et de la justice (Leclerc 2003). En 1921, l'Alberta School Act (Loi scolaire de l'Alberta), désigna l'anglais comme seule langue d'enseignement, mais elle consent un certain usage du français dans les classes primaires en première et deuxième année (Leclerc 2003). En 1969, le gouvernement modifia l'Alberta School Act (Leclerc 2003). Les amendements apportés à la loi autorisèrent l'utilisation du français dans les écoles publiques et privées, de la première à la douzième année. Par la suite, plusieurs jugements rendus par les tribunaux albertains et canadiens sont venus remettre en question la politique linguistique traditionnelle de l'Alberta. Un jugement de la cour suprême du Canada conclu que la loi scolaire de l'Alberta était invalide et ne respectait pas l'article 23 de la Charte des droits et libertés du Canada, aux motifs qu'il n'y avait pas de gestion scolaire accordée aux parents de la minorité francophone (Actualité National, 2003). Ainsi, depuis 1994, la loi prévoit un système de gestion scolaire pour les francophones de l'Alberta. En 1996, la loi 8, qui accorde à la minorité francophone le droit de gérer ses écoles en français, a permis d'augmenter le nombre d'inscriptions dans les écoles francophones de l'Alberta (Actualité National, 2003) et de faire une distinction claire entre le programme d'immersion et le programme francophone. Sur le plan pédagogique, l'immersion peut maintenant se concentrer

davantage sur l'enseignement d'une langue seconde, plutôt que d'essayer de répondre aux besoins d'une clientèle francophone.

L'immersion française au Canada

Il est difficile d'identifier avec précision à qui revient la création du premier programme d'enseignement de la langue française par immersion au Canada (Ouellet, 1990). Rebuffot (1993) fait mention de deux expériences relevées par la littérature. En 1958, la première tentative expérimentale d'immersion française se fait à l'école Cedar Park de la commission scolaire de West Island (Canadian Parents for French National Newsletter, 1985). Cependant, la Toronto French School, fondée en 1962, est reconnue comme la première école à offrir un programme immersif du français (Melikoff dans Lambert et Tucker, 1972; Ouellet, 1990). Par contre, c'est en 1965, à St-Lambert sur la Rive-Sud de Montréal, que le programme d'immersion prend vraiment son envol. Suite aux pressions et au travail acharné d'un groupe de parents québécois de langue anglaise, le conseil scolaire protestant de Chambly ouvre une classe maternelle expérimentale, où l'enseignement est prodigué en français (Rebuffot 1993).

Cette expérience connaît un grand succès, et on compte déjà près de 30 inscriptions à la maternelle dès la première année d'existence. Six années plus tard, en 1971, l'enseignement du français par immersion rejoint plus de 700 élèves sur la Rive-Sud de Montréal (Melikoff dans Lambert et Tucker, 1972). Durant l'année scolaire de 1977-78,

le programme d'immersion au Québec compte 17 754 étudiants. L'augmentation se poursuit pendant plusieurs années et les chiffres atteignent 32 000 étudiants en 1991-92.

À l'extérieur du Québec, on assiste aussi à la création de programmes d'immersion française. En 1969 en Ontario, l'Ottawa Roman Catholic School Board entreprend la création de ses premières classes d'immersion (Rebuffot, 1993) et les autres provinces canadiennes ont suivi par la suite. En 1977, on chiffrait à environ 45 000, le nombre d'étudiants inscrits au programme d'immersion au Canada. Les années 1980 et 1990 ont vu les inscriptions augmenter de plus de 650 pour-cent (Alberta Learning, 2002). Entre 1991 et 2000, le total d'étudiants inscrits en immersion française au Canada est passé de 301 019 à 320 275. Canadian Parents for French 2001, illustre dans le tableau 1 ci-dessous, le nombre d'étudiants inscrits au programme d'immersion au Canada, entre 1991 et 2000, et ce pour chaque provinces et territoires.

Tableau 1: Nombre d'étudiants inscrits au programme d'immersion au Canada entre 1991 et 2000, et ce pour chaque provinces et territoires.

Year	AB*	BC	MB	NB	NF	NS	NT	ON	PE	QC	SK	YT	TOTAL
91–92	27 660	28,040	19 669	14 987	4 999	7 548	423	150 023	3 511	32 917	10 851	391	**301 019**
92–93	28 168	28,506	19 612	16 468	4 796	8 051	438	144 019	3 065	33 341	10 960	415	**297 839**
93–94	28 307	29,174	19 198	16 204	4 539	8 975	422	148 691	3 476	34 213	10 656	455	**304 310**
94–95	28 802	29,078	19 292	16 597	5 054	9 965	492	146 682	3 462	35 405	10 796	440	**306 065**
95–96	27 075	29,184	19 020	16 052	5 074	10 916	480	151 026	3 385	32 756	10 404	452	**305 824**
96–97	27 212	29,924	18 674	18 363	4 615	11 599	473	151 119	3 431	33 716	10 325	425	**309 876**
97–98	27 212	28,765	18 133	20 968	4 351	12 213	471	148 504	3 228	37 429	9 444	425	**311 143**
98–99	26 826	28,848	17 301	20 050	4 819	12 702	557	155 907	3 472	38 360	8 923	372	**318 137**
99–00	26 782	28,752	16 947	19 867	4 637	13 620	593	157 410	3 475	39 313	8 617	362	**320 375**

Source: Canadian Parents for French, The State of French Second Language Education in Canada, 2001

*Note: Alberta enrolments reflect Alberta Learning figures

L'immersion française en Alberta

En Alberta, le programme d'immersion prend son envol au milieu des années 1970. En 1976, le gouvernement provincial de l'Alberta, autorise l'utilisation du français comme langue d'instruction, jusqu'à un maximum de 80 % par jour, et ce, de la 3ième année jusqu'à la 12ième année. En 1978, les inscriptions en immersion française rassemblaient approximativement 7 600 étudiants. Comme partout au Canada, les inscriptions ont monté en flèche durant les années 1980 jusqu'au milieu des années 1990 ou l'on comptait plus de 28 800 inscriptions.

Durant la deuxième moitié des années 1990, on assiste à un déclin du nombre d'inscriptions au programme d'immersion française en Alberta. Ceux-ci tombent à environ 26 000, une perte de presque 10 % de la clientèle étudiante. La tendance change de nouveau au début des années 2000 et révèle une hausse des inscriptions au programme d'immersion.

Le tableau 2 illustre le nombre d'étudiants inscrits en immersion française entre 1988 et 2001, en Alberta, et ce pour chaque niveau primaire et secondaire.

Tableau 2 : Nombre d'étudiants inscrits en immersion française entre 1988 et 2002, en Alberta, de la maternelle à la 12ième année

	88–89	89–90	90–91	91–92	92–93	93–94	94–95	95–96	96–97	97–98	98–99	99–2000	2000–01	2001–02
ECS	4 279	3 935	3 562	3 202	3 145	3 088	2 805	2 770	2 707	2 801	2 788	2 688	2 952	2 922
1	3 714	3 890	3 641	3 335	3 111	3 120	3 040	2 742	2 853	2 701	2 856	2 842	2 832	3 138
2	3 194	3 215	3 310	3 220	3 034	2 832	2,818	2 671	2 530	2 512	2 517	2 604	2 528	2 644
3	2 728	2 887	2 990	3 056	3 033	2 846	2 665	2 527	2 600	2 346	2 362	2 349	2 414	2 409
4	2 298	2 524	2 700	2 769	2 840	2 817	2 669	2 369	2 422	2 309	2 197	2 203	2 155	2 324
5	1 981	2 187	2 369	2 546	2 640	2 684	2 671	2 403	2 338	2 138	2 207	2 067	2 068	2 061
6	1 747	1 855	2 053	2 258	2 425	2 493	2 624	2 470	2 363	2 138	2 155	2 130	1 970	2 020
7	1 819	1 829	2,036	2 138	2 318	2 366	2 647	2 524	2 498	2 302	2 239	2 382	2 402	2 445
8	1 477	1 614	1 696	1 859	1 954	2 085	2 388	2 381	2 281	2 332	2 173	2 126	2 202	2 230
9	1 107	1 277	1 479	1 523	1 666	1 814	2 059	2 050	2 119	2 009	2 101	1 917	1 866	1 971
10	544	621	688	756	826	888	943	938	1 260	1 139	1 287	1 418	1 357	1 322
11	419	480	513	557	653	706	843	676	701	841	1 079	1 116	1 262	1 181
12	227	371	424	441	523	568	630	554	540	653	865	940	958	1 048
Total	**25 534**	**26 685**	**27 461**	**27 660**	**28 168**	**28 307**	**28 802**	**27 075**	**27 212**	**26 221**	**26 826**	**26 782**	**26 966**	**27 715**

Source : Les données de 1992/93-1995/96 représentent les inscriptions enregistrées par le 30 septembre
Les données de 1996/97-2001/02 représentent les inscriptions réelles

Problématique

Malgré une remontée des nombres au cours des deux dernières années, le taux d'inscription pour l'année scolaire 2001-2002 est à peu près le même qu'il y a 10 ans. Il se situait à 27 660 en 1991-92, comparativement à 27 715 en 2001-02; une différence de 55 inscriptions. Ce sont des chiffres assez inquiétants, si l'on considère que la population albertaine augmente annuellement, depuis les dernières années. Seulement dans les cinq dernières années, entre 1997 et 2001, la population totale de l'Alberta est passée de 2 837 200 à 3 064 200, une augmentation de 227 000 personnes (Statistiques Canada,

2000). Malgré cette augmentation continue de la population albertaine au cours des dernières années, la proportion du nombre d'étudiants éligibles, inscrits au programme d'immersion française en Alberta, de la maternelle à la 12ième année, est passée de 5.5 % à 4.5 %, entre 1991 et 2001 (Canadiaa Parents for French, 2001). Le tableau 3 ci-dessous, illustre l'énoncé précédent.

Tableau 3 : Proportion du nombre d'étudiants inscrits en immersion de la maternelle à la 12ième année, entre 1991 et 2000

Alberta	**Nombre d'étudiants éligible**	**% en Immersion Français**
91–92	492 843	5,5
92–93	502 718	5,5
93–94	509 510	5,4
94–95	510 495	5,4
95–96	513 122	5,2
96–97	518 186	5,1
97–98	528 703	4,8
98–99	540 576	4,7
99–00	543 565	4,5

Source: Canadian Parents for French, 2001

Depuis la fin des années 1990, on inclut à l'agenda des conférences qui traitent du programme d'immersion, comme la conférence *French Immersion in Alberta, Building the Future*, des sessions de discussion et d'information pour essayer de comprendre ces phénomènes. Ces échanges ont permis de sonder des solutions possibles pour prévenir cette tendance. Une des solutions retenues est l'utilisation de stratégies de marketing dans

le but de promouvoir son école et le programme d'immersion. Richard Slevinsky, directeur adjoint de la direction de l'éducation française du ministère de l'éducation de l'Alberta, fut l'un des premiers, à soulever la question en Alberta. Il fut aussi l'un des premiers à l'échelle provinciale, à mettre sur la table, les concepts de marketing et de promotion afin de rectifier la décroissance des nombres dans nos programmes d'immersion.

En janvier 2000, durant une conférence pour administrateurs impliqués dans le programme d'immersion, Richard Parnell parlait d'appliquer le modèle de marketing des entreprises privées pour faire la promotion du programme d'immersion. Il précise que, bien que le système d'éducation publique ne soit pas une entreprise privée, il possède quand même une valeur intrinsèque. La perception que les parents et les étudiants (clients) ont de cette valeur influencera leur décision d'inscrire leur enfant dans un programme ou un autre. Parnell croit que ceux-ci choisiront un programme en fonction de ce qu'ils considèrent important et valable. Selon Parnell, on peut diviser en six catégories ce que les parents ou étudiants considèrent valable pour un programme d'éducation. Les voici :

- **Techniques** : Les facteurs techniques sont définis comme des éléments de base nécessaires afin d'offrir un service d'éducation : le transport (autobus), la qualité des bâtiments (écoles) et la qualité des programmes.

- **Psychologiques** : Les perceptions, les craintes et les croyances que les gens ont du programme d'immersion française.
- **Démographiques** : Les facteurs démographiques influencent de façon significative la décision des parents quant au choix du programme d'éducation. La stabilité financière, le profile familial, la mobilité des familles et l'âge des parents sont des exemples de facteurs démographiques.
- **Économiques** : La perception face aux futurs avantages financiers que pourrait bénéficier un individu suite à l'apprentissage d'une langue seconde.
- **Politiques** : Les débats politiques face à l'unité canadienne et aux bilinguismes.
- **Culturels** : Connections entre le multilinguisme et la culture ou les racines.

Marketing dans un contexte scolaire

Dans son ouvrage, *Marketing management*, Kotler (2000) décrit le marketing entre autres, comme le processus qu'une entreprise entreprend pour identifier et pour satisfaire les besoins des consommateurs, et ce, de manière à que ce soit rentable pour cette l'entreprise. Si on part de cette définition de Kotler, la promotion du programme d'immersion devrait donc commencer par l'identification des besoins de la clientèle. Selon Kotler (2000), une fois les besoins identifiés, l'entreprise tentera d'offrir un produit ou un service qui satisfera les besoins du client. Dans un contexte scolaire, l'entreprise est représentée par le système d'éducation, plus spécifiquement la commission scolaire.

Le produit est le programme d'immersion française et les clients sont les parents et les étudiants.

Rôle du Marketing

Suivant Kotler (2000), le processus de marketing a deux fonctions bien précises. L'une, est d'attirer de nouveaux clients, l'autre, est de retenir la clientèle déjà existante.

Attirer de nouveaux clients

Pour attirer l'attention de nouveaux clients, une entreprise doit d'abord offrir un produit ou un service de qualité. La question se pose donc: Le programme d'immersion est-il un programme de qualité? En réponse à cette question, Alberta Learning (2002) écrit que durant près de 35 ans, des centaines d'études, ont été réalisées au sujet de l'immersion française au Canada. Plus de 2 000 conseils scolaires offrent le programme, et la majeure partie de ceux-ci, bénéficie de plusieurs années d'expérience. Les données amassées à partir de la recherche, ainsi que l'expérience acquise au cours des années, procurent aux conseils scolaires et aux directeurs d'école, l'opportunité de livrer un programme d'immersion de grande qualité.

Si l'on juge par la faible augmentation du nombre d'inscriptions en Alberta, dans les 10 dernières années, on peut supposer que le seul fait d'offrir un programme de qualité n'est

pas suffisant pour attirer une plus grande clientèle. Cette réalité soulève les questions suivantes : Est-ce que la majorité de la population est au courant de l'existence des programmes d'immersion dans les conseils scolaires qui offrent le programme? Comment les parents savent-ils s'il existe un programme d'immersion offert par leur conseil scolaire?

Le programme d'immersion a très peu de valeurs sans l'existence de sa clientèle. Le recrutement de nouvelles clientèles aux points d'entrée de la maternelle, de la première année et de la septième année, est essentiel pour la survie du programme. Un faible taux d'inscription à la maternelle (2 à 3 années consécutives) mettra en péril la continuation du programme au cours des années subséquentes Une partie des stratégies de marketing doit donc être consacrée au recrutement de nouveaux étudiants. Alberta Learning, dans son document, *Handbook for French Immersion Administrators*, (2002), a identifié différents facteurs pouvant influencer de façon négative ou positive, le recrutement de nouveaux élèves, aux différents points d'entrées. Ces facteurs sont les suivants :

- accessibilité aux écoles dans lesquelles le programme d'immersion est offert;
- craintes face au développement de l'anglais chez l'enfant;
- craintes que certaines matières, comme les mathématiques ne puissent être apprises proprement, dans la langue française;
- anxiété de la part des parents qui ne parlent pas en français face à l'idée ne pas pouvoir aider leurs enfants;

- la perception que le programme est pour les enfants surdoués et les familles économiquement avantagées;
- sentiment anti-Québec, anti-langues officielles;
- la perception que la langue française ne vaut pas la peine d'être apprise;
- la perception que l'enfant peut perdre son identité culturelle;
- perception de la part des étudiants plus vieux (immersion tardive) que le programme d'immersion française soit trop difficile ou qu'ils ne soient pas bien préparés pour l'université, le collège ou le marché du travail;
- désir de rehausser l'éducation de l'enfant;
- accroître les opportunités d'emploi et les avantages sociaux pour l'enfant;
- perception que connaître le français est avantageux dans une économie globale;
- désire du parent de donner à son enfant un avantage qu'il n'a pas eu lui-même;
- accroître le nombre d'activités extra-curriculaires; et
- sentiment positif de soutenir le concept de l'unité canadienne et le multiculturalisme.

Retenir la clientèle déjà existante

La deuxième fonction du marketing selon Kotler (2000), est de retenir la clientèle déjà existante. Il suggère que les chances de maintenir sa clientèle, augmentent avec le degré de satisfaction de celle-ci. Afin d'inciter la clientèle à rester fidèle, certaines entreprises privées offrent un service après-vente. L'entreprise veut ainsi vérifier la satisfaction du

client et répondre aux inquiétudes de celui-ci. D'autres entreprises offrent en surplus, une assistance technique ou encore une panoplie de services complémentaires. Ce type de marketing a pour objectif de rejoindre et satisfaire les besoins des consommateurs et donc de maintenir sa clientèle. Dans un contexte scolaire, les écoles d'immersion et les conseils scolaires doivent s'assurer d'offrir non seulement un produit de qualité qui satisfait les attentes des parents, mais aussi le support nécessaire pour garder leur clientèle. Le support offert aux parents et aux étudiants devient un outil de promotion en soi.

Alberta Learning, dans son document *Handbook for French Immersion Administrators,* (2002), reconnaît l'importance de retenir sa clientèle. Le document identifie une liste de facteurs qui peuvent influencer la décision des parents de maintenir ou non leur enfant dans le programme d'immersion française. Ces facteurs sont les suivants :

- difficulté de compréhension, de parler et de lire en français;
- difficulté à lire en anglais, plus spécifiquement avant Noël pour les premières années;
- mauvaise relation interpersonnelle avec le professeur;
- troubles émotionnels et de comportements;
- absence de programmes alternatifs (sport, art, etc.) dans le programme d'immersion lui-même;
- support des parents;

- étendue et variété des cours disponibles en Français;
- la perception que la charge de travail pour un étudiant est plus lourde;
- déception et lassitude envers le programme;
- la perception qu'il est plus facile d'obtenir de bons résultats scolaires en anglais;
- proximité de l'école et réputation de l'école qui héberge le programme;
- degré de satisfaction des étudiants envers la qualité de leur français;
- la perception envers l'éducation post secondaire en français; et
- la perception de la valeur du français sur le marché du travail.

Conclusion

Comme on vient de le voir, de nombreux facteurs peuvent avoir un effet négatif, au niveau du recrutement et de la rétention des élèves, dans les programmes immersion française en Alberta. Cette étude propose d'examiner l'utilisation de stratégies de marketing non seulement pour attirer l'attention des parents et étudiants envers le programme d'immersion, mais aussi pour informer et éduquer ceux-ci en ce qui a trait aux avantages du programme d'immersion ainsi que de l'apprentissage d'une langue seconde.

Chapitre 2

Méthodologie

Introduction

Cette étude se veut une étude qualitative et interprétative. Elle vise dans un premier volet, à faire ressortir des stratégies de marketing utilisées pour la promotion du programme d'immersion française dans cinq écoles primaires en Alberta, et met en évidence les stratégies considérées comme étant les plus efficaces par les directeurs ou directrices de ces écoles. Le deuxième volet de cette étude permettra de faire un inventaire exhaustif de stratégies de marketing fourni par la littérature.

Méthode

Les données du premier volet de cette étude ont été accumulées à l'aide d'entrevues faites avec cinq directeurs ou directrices d'école primaire offrant un programme d'immersion en Alberta. Trois entrevues ont été réalisées par téléphone et deux par courrier électronique. Lorsque les entrevues ont été faites par téléphone, les propos du répondant ont été enregistrés sur bande magnétique et ont ensuite été transcrits.

Afin de mieux comprendre pourquoi les inscriptions sont demeurées stables ou ont augmenté dans ces écoles, les deux questions suivantes ont servi de guide aux répondants, durant l'entrevue :

1. Quelles stratégies de marketing avez-vous utilisées dans le but d'augmenter le nombre d'étudiants à votre école?
2. Parmi ces stratégies, lesquelles considérez-vous les plus efficaces et pourquoi ?

Participants

Pour sélectionner les participants aux entrevues, il a fallu d'abord identifier les écoles qui ont connu une augmentation du nombre de leurs élèves, de 20 et plus, entre 1996 et 2000. Les écoles retenues ont été identifiées à partir de données statistiques (données publiques) fournies par la direction d'éducation française du gouvernement de l'Alberta (Alberta Learning – Credit and Enrolment Tracking System, 2001). Une fois les écoles identifiées, il a fallu vérifier si l'augmentation du nombre d'élèves était due effectivement, en majeure partie, à l'utilisation de stratégies de marketing et non plutôt à d'autres facteurs, comme par exemples, la fermeture du programme d'immersion dans un conseil scolaire avoisinant ou bien tout simplement, la construction d'un nouveau développement immobilier à proximité de l'école. Afin de vérifier cela, les directeurs et directrices de ces écoles ont été contactés par téléphone. Après vérification, cinq écoles ont été retenues. Les cinq écoles sont situées dans des milieux urbains. Trois de ces écoles sont bilingues

(le programme d'immersion et le programme régulier se côtoient dans la même école), les deux autres sont des centres d'immersion.

Confidentialité

Tous les participants choisis ont été assurés qu'ils ne couraient aucun risque. Une lettre informative et explicative a été envoyée à chacun des participants. Le contenu de la lettre décrit la problématique et le but de l'étude ainsi que la méthode utilisée pour ramasser les données. Une copie des questions et les procédures de l'entrevue y sont incluses. L'anonymat et la confidentialité du participant et de son école sont conservés. Tous les participants ont été informés que leur participation était volontaire et qu'ils avaient le droit de se retirer de l'étude en tout temps. Ils ont aussi été informés que les données seraient utilisées que pour les fins de la recherche et qu'un compte-rendu de l'étude sera disponible.

Chapitre 3

Les trouvailles

Analyse des données

Pour les fins de cette recherche, cinq directeurs ou directrices ont été interviewés. Les entrevues ont permis de relever 46 stratégies considérées comme stratégies de marketing, par les répondants. Les stratégies de marketing identifiées par les répondants ont été réorganisées en 6 catégories. Les 6 catégories sont : Médias électroniques; médias écrits et publications de l'école ou du conseil scolaire; rencontres formelles et informelles et communication verbale avec les parents; bâtir la réputation de l'école; appui du conseil scolaire; et divers. Le tableau 4 ci-dessous, résume pour chaque catégorie, les stratégies de marketing accumulées lors des entrevues, et indique le nombre de répondants, sur cinq, qui utilise la même stratégie.

Tableau 4 : Stratégies de marketing identifiées par les répondants lors des entrevues

Stratégies de marketing employées par au moins un des répondants	**Nombre de répondants sur cinq qui utilise la même stratégie**
Médias électroniques	
• Message publicitaire à la télévision locale	1
• Inviter les médias aux activités spéciales de l'école.	2
• Annoncer les activités ou les événements importants de l'école au Carnet publicitaire de la télévision communautaire	2
• Développer un site Web pour votre école	1
Total	6
Médias écrits, publications de l'école ou du conseil scolaire	
• Écrire des articles dans le journal communautaire	4
• Publier les écrits des élèves dans des magazines ou journaux communautaires	1
• Développer une brochure qui offre de l'information à propos du programme d'immersion et de l'école.	1
• Distribuer la brochure de l'école dans les maisons modèles et les compagnies d'agents d'immeuble	1
• Développer une affiche publicitaire pour l'école	1
• Poster durant l'été, un livret d'information au sujet de la maternelle (pour les parents), et un livret d'activité (pour les futurs élèves de la maternelle) afin de leur souhaiter la bienvenue.	1
• Préparer des guides/livrets d'information pour distribuer aux clients potentiels	1
Total	10
Rencontres formelles et informelles et communication verbale avec les parents	
• Visite guidée de l'école	4
• Organiser une soirée d'information à propos de l'école pour la clientèle potentielle	2
• Bonne communication ouverte et fréquente avec les parents	1
• Organiser une journée d'orientation dédiée aux nouveaux parents et enfants de la maternelle.	1

• Annoncer la soirée d'information dans la communauté et les communautés avoisinantes	2
• Annoncer la date des inscriptions à la maternelle dans la communauté et les communautés avoisinantes	2
Total	12
Bâtir la réputation de l'école	
• Bouche à oreille	3
• Offrir un programme de qualité	1
• Avoir des attentes élevées à tous les points de vue (académique, comportement des étudiants, vie étudiante, enseignements, etc.)	1
• Former des centres d'immersion (Single Track)	1
• Offrir un environnement scolaire sécuritaire	1
• Garder l'environnement physique propre	1
• Avoir un personnel enseignant accueillant et intéressé	1
• Avoir une vision commune entre tous les intervenants de la communauté scolaire	1
• Afficher les travaux des enfants sur les mures	1
Total	11
Appui du conseil scolaire	
• Obtenir le soutient de la commission scolaire	1
• Publicité faite par la commission scolaire dans les journaux locaux	1
Total	2
Divers	1
• Développer un comité de Marketing formé de parents, professeurs et administrateurs	1
• Analyser les forces, les faiblesses, les opportunités et les défis de l'école et sa communauté	1
• Développer un partenariat entre l'école et une entreprise	1
• Offrir des gadgets comme des aimants avec le numéro de téléphone de l'école	1
Total	5

La section suivante fait l'analyse des stratégies énumérées dans le tableau 4. À travers cette section, certaines parties des entrevues sont citées pour aider à comprendre et à situer dans un contexte les réponses des participants.

Médias électroniques

1. Message publicitaire à la télévision

Une école sur cinq a choisi de faire un «blitz» publicitaire à la télévision local. La réclame publicitaire visait plus particulièrement les parents ayant des enfants d'âge maternel et première année. Le message publicitaire a été diffusé pendant trois mois; juin, juillet et août, et ce, deux années consécutives. Selon le répondant, cette stratégie a connu un succès immense. La première année de diffusion a permis à l'école de doubler les inscriptions à la maternelle.

> « La première année nous avons connu une réponse phénoménale suite au message publicitaire à la télévision. Nous avons doublé le nombre d'étudiants à la maternelle. L'année suivante nous avons inscrit un nombre important d'étudiants en première année et en maternelle. » (traduction libre)

Le même répondant raconte plus loin que la réclame publicitaire a profité non seulement à son l'école, mais aussi à toutes les écoles d'immersion du conseil scolaire de la région.

2. Inviter les médias

Dans deux écoles, on se sert des médias télévisés pour y couvrir les évènements spéciaux qui se déroulent à l'école. Un des répondants explique que les médias sont invités à l'école durant les activités de Carnaval et la journée sportive ou lorsqu'ils ont des invités spéciaux et des assemblées particulières.

> « …invitez-les quand vous avez un Carnaval, une journée spéciale, la journée sportive, des invités spéciaux ou une assemblée spéciale… » (traduction libre)

Selon le même répondant, ce type de stratégie n'attire pas nécessairement plus d'inscription, mais projette une image positive de l'école, dans la communauté.

3. Annoncer évènements spéciaux

Deux des répondants disent qu'ils se servent surtout des médias électroniques pour annoncer des évènements spécifiques qui se produisent à leur école. L'annonce se fait par l'entremise de carnets publicitaires offerts par la télévision communautaire.

4. Développer un site Web

De plus en plus de parents magasinent afin de trouver la meilleure école pour leur enfant. L'internet peut leur permettre d'obtenir rapidement de l'information à propos d'une école. Un répondant fait mention de l'utilisation accrue de leur site Web dans le but de

promouvoir son école. On y publie entre autres, la brochure de l'école ainsi que d'autres informations pertinentes à propos de l'école et de ses programmes.

Médias écrits, publications de l'école ou du conseil scolaire

1. **Journal communautaire**

Le journal communautaire est communément utilisé comme stratégie de marketing. Quatre répondants sur cinq l'ont utilisé. Deux de ces répondants expliquent que leur école s'en sert surtout pour informer la communauté scolaire des avantages du programme d'immersion française et pour annoncer les activités spéciales présentées à leur école.

> « Pendant deux ans, un parent a écrit des articles dans le bulletin de la communauté. Ces articles parlaient des bénéfices du programme d'immersion française en général, et faisaient part de certaines des activités qui se déroulaient à notre école. » (traduction libre)

Dans une autre école on s'en sert surtout pour informer de l'existence du programme dans la communauté. Un répondant souligne :

> « une des choses que nous avons observée, est que les gens ne savaient pas que nous existions, alors il faut s'assurer d'écrire une petite note dans le

bulletin de la communauté …cela nous a aidé à attirer l'attention et bâtir une image positive. » (traduction libre)

Dans un autre cas, cette stratégie se veut une occasion de vanter les mérites de l'école. Un directeur raconte que :

«Certainement, nous utilisons la publicité afin de promouvoir l'école et nous nous assurons que le message qui en sort, entre autres dans les articles de presse, est que nous avons une école formidable. » (traduction libre)

2. Publier les travaux des enfants

On y publie à l'occasion les travaux des étudiants pour ainsi donner l'occasion à la communauté de voir ou de lire ce qui se fait à l'intérieur de l'école.

« Nos étudiants ont participé à des choses comme la publication de poèmes et d'histoires dans les magazines. » (traduction libre)

C'est une façon positive de célébrer le travail des étudiants et de démontrer aux parents ce que les enfants peuvent accomplir en français..

3. Développer et distribuer une brochure et une affiche

Un répondant utilise la brochure et l'affiche de l'école comme stratégie de marketing. La brochure de l'école est utilisée pour informer les parents à propos des programmes offerts

par l'école. Elle est distribuée à travers les communautés desservies, dans les centres communautaires, les garderies, et autres organisations susceptibles d'attirer la clientèle cible potentielle. La brochure est distribuée aussi dans les agences immobilières pour informer les nouveaux parents de l'existence de l'école dans la communauté. L'affiche de l'école est utilisée pour faire la promotion d'activités tenues à l'école et est distribuée à travers les communautés desservies. Le répondant raconte :

> « Nous avons conçu une brochure… nous avons conçu une affiche annonçant notre soirée d'information …les affiches et les brochures sont des outils importants de marketing pour informer les parents que l'école existe, et nous avons essayé de les distribuer un peu partout cette année. » (traduction libre)

4. Trousse d'information

Un répondant cite qu'à son école chaque nouveau parent reçoit par courrier une trousse d'information pendant l'été. La trousse contient de l'information qui aidera le parent à préparer son enfant pour l'école et plus spécifiquement pour la maternelle. La trousse contient aussi un livre à colorier et un médaillon d'identification avec le nom de leur professeur, ce qui leur permettra d'être identifié facilement lors de la rentrée scolaire. Le répondant explique :

> « Une autre chose spécifique que nous faisons au cours de l'été, est que nous envoyons un colis à tous les nouveaux étudiants. Il est adressé à l'enfant. À l'intérieur, il y a des informations pratiques de dernière minute, pour se

> préparer pour l'année scolaire. Il y a aussi un livret d'information pour les parents et un album à colorier pour l'enfant. C'est encore une fois, pour se préparer pour la première journée d'école, accueillir les enfants, accueillir les parents. Il y a aussi des étiquettes avec le nom de l'enfant. » (traduction libre)

La direction veut ainsi s'assurer que l'enfant développe un sens d'appartenance envers l'école et que les parents ne changent pas d'idée en cours de route.

Rencontres formelles et informelles et communication verbale avec les parents

1. Communication avec les parents :

Selon un répondant, une stratégie de marketing importante, serait de développer un climat de confiance avec les nouveaux parents, en communiquant fréquemment et ouvertement avec eux. Une communication positive et transparente rassurera les nouveaux parents et incitera les familles déjà inscrites au programme, à y demeurer. Le répondant explique :

> « La communication est où vous commencez à créer une atmosphère de confiance et de franchise. Les parents prennent une décision importante et prennent un grand risque en mettant leur enfant dans le programme d'immersion. Pour eux, il s'agit d'un engagement important, il faut donc les rassurer tout au long de leur cheminement. » (traduction libre)

2. Visites guidées

Quatre répondants sur cinq utilisent la visite guidée comme stratégie de marketing. Un des répondants souligne que la visite permet aux parents de souche anglophone d'observer les étudiants en action dans la salle de classe et d'apprécier le niveau de communication en français.

> « Beaucoup de parents qui sont venus et qui n'étaient pas de souche française ont vu comment les enfants de la maternelle et de première année étaient capables de communiquer dans la langue française et participer aux activités qui ont normalement étaient faites en anglais dans l'autre programme. » (traduction libre)

Ce faisant, les parents encore incertains ont l'opportunité de constater le progrès des enfants déjà dans le programme.

À partir du mois de janvier, un des répondants offre une visite guidée à chaque mois, pour les nouveaux parents potentiels. Chaque visite peut durer jusqu'à deux heures. Durant la tournée, les parents sont invités à visiter les classes et sont informés à propos de l'école. Il explique :

> « Une chose qui était vraiment importante; chaque printemps, à partir de janvier, nous faisons environ une visite guidée mensuelle pour les nouveaux

> parents et les nouvelles familles éventuelles. À ce moment-là, nous invitons les familles à venir à l'école, et je passe une à deux heures avec eux en groupe, parlant de notre école, expliquant comment nous fonctionnons. La visite guidée les emmène dans les salles de classe où les enfants sont en action, afin d'y jeter un coup d'œil rapide et pour créer une bonne impression…» (traduction libre)

Pour le même répondant, la visite guidée permet aussi de mettre en valeur l'environnement physique de l'école. Selon lui, l'environnement physique influence souvent la première impression que les parents ont de l'école. Il faut s'assurer que les lieux physiques sont propres et accueillants et que les travaux des enfants soient affichés sur les murs à l'extérieur des classes.

> « Comme école, nous nous sommes assurés de porter attention aux choses particulières comme garder l'école extrêmement propre. Ainsi, quand vous entrez dans l'école, vous aller dire "WOW " … Des projets d'écriture de qualité sont en démonstration sur les murs en tout temps, cela crée l'effet de "WOW, les enfants peuvent faire ça!"» (traduction libre)

Un autre répondant rappelle qu'il faut prendre le temps de répondre aux questions des parents et leur donner toute l'attention nécessaire durant la visite. Ceci est important pour vendre le concept d'immersion. Il raconte :

> « … quand ils [parents] viennent visiter l'école, vous devez leur donner beaucoup d'attention. Vous devez leur donner le temps de voir toute l'école, et bien sûr de répondre à leurs questions. » (traduction libre)

3. Soirée d'information

Organiser une soirée d'information pour les parents intéressés à inscrire leur enfant à votre école, est une stratégie utilisée par deux des répondants. La soirée d'information vise surtout à recruter la nouvelle clientèle pour les inscriptions à la maternelle et en première année. C'est une occasion de faire ressortir les points forts de l'école et de ses programmes. C'est aussi une opportunité de rappeler les buts et les objectifs du programme d'immersion, et de souligner les avantages qui découlent de l'apprentissage d'une deuxième langue. Ce type de stratégie donne l'opportunité aux parents d'exprimer leurs inquiétudes et de poser des questions. Un des répondants souligne que la soirée se passe en janvier de chaque année et ce dans toutes les écoles d'immersion du conseil scolaire.

> « Chaque année, comme dans toutes les écoles d'Immersion françaises élémentaires, nous avons une soirée d'information en janvier. » (traduction libre)

Les deux répondants qui ont utilisé ce type de stratégie soulignent l'importance d'annoncer au préalable la soirée afin d'attirer un plus grand nombre de parents. Un des deux répondants raconte :

> « Pour faire de la publicité pour cet événement, nous installons une bannière sur la clôture à l'extérieur du stationnement de l'école, apposons des affiches dans des centres communautaires, dans les prématernelles, dans des garderies, dans les nouvelles communautés et dans notre bulletin scolaire. Nous demandons aux parents de donner la brochure de l'école à un ami et-ou le voisin. Nous avons aussi fait de la publicité à la télévision communautaire. » (traduction libre)

4. Journée d'orientation

Un répondant organise une journée d'orientation à chaque année. Cette journée est conçue pour les nouveaux parents qui ont un enfant inscrit à la maternelle. Les parents et les enfants sont invités à faire une visite en autobus scolaire de la communauté et ensuite à un BBQ. Il raconte :

> « … une des choses que nous avons organisée, est la journée autobus et bouffe … quand nous avons notre journée d'orientation pour les nouveaux étudiants; nous avons un autobus disponible pour les familles, pour faire une balade en autobus autour de la communauté. » (traduction libre)

Selon le répondant, cette journée permet de fournir de l'information pertinente, à propos du programme de la maternelle, et est une occasion de rassurer les parents. C'est aussi

l'occasion pour la direction de l'école de bâtir un climat de confiance et d'ouverture avec les parents.

Bâtir la réputation de l'école

1. Programme de qualité

Deux répondants soutiennent que la meilleure stratégie de promotion est de bâtir une réputation positive de l'école. Un répondant précise qu'une réputation se bâtit avec le temps et une bonne pratique. Il rajoute qu'une école peut disposer d'un programme de marketing externe complet, mais par contre si elle n'offre pas un programme de qualité, un environnement sécuritaire et stimulant, il sera difficile de maintenir le nombre d'étudiants et encore plus difficile de l'augmenter. Le répondant raconte :

> « Je crois que la meilleure publicité se fait avec le temps, et est reliée à une bonne pratique. Je crois que nous pourrions avoir un programme complet de marketing, mais si nous n'offrons pas des opportunités d'apprentissage de qualité, dans un environnement sécuritaire et stimulant, nos inscriptions ne se maintiendront pas et n'augmenteront sûrement pas. » (traduction libre)

2. Environnement physique

Un autre répondant souligne qu'une réputation positive se bâtit autour d'un environnement propre où les enfants sont polis et sourient lorsqu'on les croise dans le corridor. Il explique :

> « Comme école, nous nous sommes assurés de porter attention aux choses particulières comme garder l'école extrêmement propre. Ainsi, quand vous entrez dans l'école, vous allez dire "WOW ". Les murs sont toujours propres et brillants, aucun graffiti n'importe où. Les étudiants se comportent bien, ils sont très polis, ils sourient dans les corridors. » (traduction libre)

Le même répondant explique que, lorsqu'il demande aux parents pourquoi ils ont décidé d'inscrire leur enfant à notre école, ils répondent souvent que c'est à cause de la bonne réputation de l'école.

> « Quand je demande aux gens pourquoi ils ont choisi d'inscrire leur enfant dans notre école, leur réponse est d'habitude : " la réputation; j'ai entendu de bonnes choses de cette école; j'ai entendu dire qu'il n'y a aucun problème de comportement; vous n'avez pas de batailles ici, et j'ai entendu dire qu'il y a des attentes exigeantes" » (traduction libre)

3. Personnel de l'école

Une des stratégies considérée comme très importante par deux répondants, est d'avoir un bon personnel. Un répondant dit que le personnel doit être flexible, ouvert et accueillant. Il explique :

> « Je pense que ce sont les gens que vous avez. Des gens qui sont flexibles et gardent leur porte ouverte pour laisser entrer les gens et les laisser observer ce qui se passe dans la classe, et aussi qui ont la patience et prennent le temps de rassurer les parents, parce que vous devez les rassurer en tout temps. » (traduction libre)

L'autre répondant insiste sur le fait que le personnel doit se vêtir professionnellement et avoir des attentes élevées pour les étudiants.

> « Nous demandons au personnel enseignant de s'habiller professionnellement. Ils ne portent pas de jeans, des choses comme ça; cela crée vraiment une réputation pour nous. Ils ont aussi des attentes très élevées. » (traduction libre)

Il poursuit en disant qu'il est important que le personnel guide et rassure les parents des étudiants les plus jeunes :

« Par le temps qu'ils [étudiants] atteignent la première ou la deuxième année, ils sont assez confortables avec l'école. Mais d'abord il y a toujours ce risque; est-ce que j'ai [parent] pris la bonne décision? Alors vous avez besoin en tout le temps, de les rassurer et répondre à leurs questions. » (traduction libre)

4. Centre d'immersion

Un répondant soutient qu'un centre d'immersion plutôt qu'une école bilingue est un avantage pour promouvoir l'immersion française. Il dit que dans les centres d'immersion, tout le monde dans l'école travaille pour le même but.

« Vous connaissez davantage de succès et vous avez plus de soutien quand vous travaillez dans un centre d'immersion parce que tout le monde qui est dans ce bâtiment, est là pour les mêmes raisons. Ça c'est définitivement une caractéristique qui vend le programme. » (traduction libre)

5. Vision commune

Un répondant évoque l'importance d'avoir une vision commune et des buts communs, qui sont partagés par tout le monde dans l'école. Il dit que cela aide à vendre l'école.

« Je pense que la culture de votre école se bâtit à partir de ce que vous avez créé pour votre vision de départ. Cela aide à vendre votre l'école. Je pense que cela doit venir de la direction; quelle vision elle veut mettre en place

> pour l'école. Cela peut se construire de plusieurs façons … mais chacun travaille dans un but commun et s'engage à atteindre ce but. » (traduction libre)

6. Bouche à oreille

Le bouche à oreille est considéré comme une stratégie faisant partie intégrante du marketing de leur école, par trois répondants sur cinq. Un des répondants souligne l'importance du bouche à oreille à son école en disant :

> « Nous avons un conseil scolaire très actif et les parents sont très capables de promouvoir notre école, et ce principalement de façon informelle, via le bouche à oreille. » (traduction libre)

Plus loin le même répondant souligne que le meilleur marketing provient des enfants, des parents, et du personnel. Il mentionne que, s'ils sont satisfaits avec l'école, ils vont en faire la promotion à travers le bouche à oreille.

> « La meilleure publicité est faite par des étudiants, un personnel et des parents heureux. » (traduction libre)

Deux répondants demandent directement aux parents de la communauté de répandre la bonne nouvelle au sujet de leur école. L'un raconte :

> « Je demande régulièrement à mes parents de parler à d'autres parents de ce que leurs enfants aiment de l'école. J'ai inclus dans presque chaque bulletin de l'école, quelque chose pour les remercier de partager les bonnes nouvelles. » (traduction libre)

L'autre rajoute :

> « Nous demandons à nos parents d'informer, dans leurs voisinages, les familles éventuelles avec des enfants d'âge scolaire, à propos de notre école. » (traduction libre)

Autres

1. Comité de Marketing

Une école a choisi de créer un comité de marketing formé de parents, de professeurs et d'administrateurs pour faire l'analyse des forces, des faiblesses de l'école et des opportunités et des défis présents. Le répondant raconte :

> « Cette année, nous avons établi un comité de marketing formé de parents et d'enseignants. La première chose nous avons fait est une analyse de

marchée : SWOT analysis: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. » (traduction libre)

Le comité est aussi responsable de choisir les activités de marketing appropriées au contexte de la communauté scolaire.

2. Soutien du Conseil Scolaire

Un répondant insiste sur le fait, qu'avoir le support du conseil scolaire est crucial pour la promotion du programme d'immersion. Il affirme que ce soutien est probablement l'outil de promotion le plus puissant.

> « Notre conseil scolaire tout d'abord, en commençant par les cadres supérieurs, est très solidaire du programme d'immersion. Probablement la chose la plus puissante en termes de marketing. » (traduction libre)

3. Partenariat entre l'école et une entreprise

Un des répondants s'assure que l'école soit bien en vue dans l'entreprise avec qui ils ont un partenariat. Il raconte:

> « Une des choses que nous avons remarquées est que les gens ne savaient pas que nous existions … nous nous sommes assurés que l'entreprise avec

> qui nous avons un partenariat mette en évidence et identifie clairement notre école comme leur partenaire. » (traduction libre)

Ce type de partenariat peut prendre plusieurs formes. Dans certains cas une entreprise offre un support financier pour l'achat de différents matériels. D'autres entreprises vont partager leur expérience ou expertise avec les étudiants ou les professeurs. Certaines entreprises vont plutôt participer au financement d'activités qui se déroulent à l'école. Quel que soit le but du partenariat, la clef du succès, est que ce partenariat profite non seulement l'école, mais aussi l'entreprise.

Stratégies plus efficaces

La deuxième section de ce chapitre examine les stratégies considérées comme les plus efficaces par les cinq répondants. En réponse à cette question, il est intéressant de noter que les cinq répondants s'accordent à dire qu'un marketing efficace n'est pas nécessairement le résultat de l'utilisation d'une seule stratégie, mais bien d'une combinaison de plusieurs stratégies. Un répondant souligne qu'une seule réclame publicitaire dans un journal n'est pas suffisante pour attirer la clientèle.

> « Le marketing, ce n'est pas juste une annonce dans le journal. » (traduction libre)

À la même question, un autre répondant termine sa réponse en disant :

> « Je ne sais pas laquelle des stratégies est la plus efficace, probablement une combinaison. » (traduction libre)

Pour un des répondants, établir une bonne relation avec les nouveaux parents de la maternelle est là où la promotion de l'école et de ses programmes doit commencer. Ce faisant, les répercutions positives y seront à long terme. Il dit qu'il faut créer une atmosphère de confiance et d'ouverture dans le but de rassurer les parents qui ont choisi le programme d'immersion française pour leur enfant. Il rappelle qu'il n'est pas toujours facile pour les parents de choisir un programme différent, et qu'à leurs yeux, ils prennent un risque. Le répondant raconte :

> «…je pense que ça c'est la clef. La communication est où vous commencez à créer une atmosphère de confiance et de franchise. Les parents prennent une décision importante et prennent un grand risque en mettant leur enfant dans le programme d'immersion. Pour eux, il s'agit d'un engagement important, il faut donc les rassurer tout au long de leur cheminement. » (traduction libre)

Le même répondant met en évidence l'importance d'avoir un personnel ouvert, flexible et prêt à aider les parents durant le cheminement de leur enfant à l'école, surtout durant les années de la maternelle jusqu'en deuxième année.

> « Quand vous me demandez, “Quelles stratégies sont les plus efficaces?”, je pense que ce sont les gens que vous avez. Des gens qui sont flexibles et qui gardent leur porte ouverte pour laisser entrer les parents et les laisser observer ce qui se passe dans la classe, et aussi qui ont la patience et prennent le temps de rassurer les parents, parce que vous devez les rassurer en tout temps. » (traduction libre)

Dans le même ordre d'idées, un autre répondant souligne qu'une bonne communication avec les parents aidera à bâtir une réputation positive de l'école. Pour celui-ci, bâtir une réputation positive à tous les points de vue, est essentiel, pour attirer ou maintenir la clientèle. Que ce soit au niveau de la qualité des programmes, au niveau de la qualité du personnel enseignant, au niveau du comportement des élèves ou au niveau de l'environnement physique de l'école, il faut s'assurer selon lui de projeter une image positive de l'école. À ce sujet, le répondant explique :

> « … mettez l'accent sur les relations avec les parents. En prenant le temps pour donner une chance, c'est la clef … Quand je demande aux gens pourquoi ils ont choisi d'inscrire leur enfant dans notre école, leur réponse est d'habitude, la réputation. “J'ai entendu de bonnes choses de cette école; j'ai entendu dire qu'il n'y a aucun problème de comportement; vous n'avez pas de batailles ici, et j'ai entendu dire qu'il y a des attentes élevées” …C'est la réputation. J'ai jamais entendu quelqu'un me dire qu'il s'est inscrit ici parce qu'il a vu une publicité. Le bouche à oreille est la clef. » (traduction

libre)

Un autre répondant dit qu'avec le temps, si on offre un programme de qualité, la meilleure publicité viendra souvent de parents et d'enfants qui sont heureux et satisfaits avec le programme offert.

> « Je crois que la meilleure publicité se fait avec le temps, et est reliée à une bonne pratique…La meilleure publicité est faite par des étudiants, un personnel et des parents heureux. » (traduction libre)

Pour un autre répondant, la meilleure stratégie de marketing est de s'assurer que les nouveaux parents potentiels mettent les pieds dans l'école. Il souligne qu'une bonne façon d'attirer les parents est d'organiser et promouvoir la tenue d'une soirée d'information à son école.

> « Les stratégies les plus efficaces sont celles qui attirent des parents dans l'école. Les parents disent qu'ils se sont sentis accueillis à la soirée d'information et pendant les entrevues de parents. J'entends des commentaires comme, " Nous ne savions pas que le système scolaire public offrait un programme d'immersion française. Nous ne savions pas que votre école était notre école désignée." » (traduction libre)

Enfin pour un autre répondant, la stratégie de marketing la plus efficace, utilisée à son école, fut la diffusion d'une annonce publicitaire à la télévision durant les mois estivaux. Selon lui, ce fut un immense succès, qui s'est reflété par une augmentation phénoménale des inscriptions à son école

> « La première année nous avons connu une réponse phénoménale suite au message publicitaire à la télévision. » (traduction libre)

Sommaire

Bien que les entrevues aient permit de relever un total de 46 stratégies de marketing, seulement neuf des 46 stratégies ont été utilisées par deux répondants et plus. Aucune des stratégies n'a été utilisée par tous les cinq répondants. Deux stratégies seulement ont été utilisées par quatre répondants sur cinq. Il s'agit de visites guidées de l'école et la publication d'articles dans le journal communautaire. À noter que la majorité des stratégies utilisées par les répondants ont d'abord comme objectif d'attirer l'attention de la clientèle potentielle. Les stratégies à caractère plutôt informatifs ou éducatifs sont utilisées en moins grande proportion. De même, les stratégies sélectionnées comme étant les plus efficaces par les cinq répondants, se regroupent en majeure partie dans la catégorie des stratégies qui visent surtout à attirer l'attention du client potentiel.

Chapitre 4

Revue de la littérature : à la lumière des trouvailles

Plan de marketing

Selon Warner (1994), avant d'en arriver à la mise en œuvre des activités de promotion, la construction d'un plan de marketing doit passer par plusieurs étapes. Il faut d'abord comprendre pourquoi il existe le besoin de développer un plan de marketing. Il faut chercher à connaître et d'identifier les besoins de la communauté de l'école. Une autre étape importante consiste à reconnaître les forces et les faiblesses de l'école et à cerner les spécificités de celle-ci. Il faut ensuite trouver le moyen de favoriser le travail d'équipe et d'impliquer le personnel de l'école dans l'élaboration du plan de marketing. Une autre étape permettra de choisir les activités de promotions appropriées pour l'école et la mise en œuvre de celles-ci. C'est aussi durant cette étape que l'on décidera d'un échéancier et du budget que l'on va allouer pour soutenir le plan. Enfin il faut s'assurer de faire l'évaluation du plan de marketing. L'évaluation permet de revisiter toutes les étapes du plan de marketing et de modifier ou d'établir de nouveaux objectifs. Les étapes proposées par Warner (1994) sont résumées dans la section qui suit.

Étapes d'un plan de marketing

Identifier ce que l'on veut mettre en marché

- Identifiez pourquoi vous devez développer un plan de marketing.
- Identifiez ce qui vous a amené à développer un plan de marketing.
- Identifiez les éléments positifs que vous voulez garder à votre école.
- Identifiez ce que vous voulez mettre en oeuvre ou changer à votre école.
- Identifiez clairement des buts réalisables.

Identifier votre clientèle et ses besoins

- Tirez un profil démographique de votre communauté.
- Posez des questions dans la communauté (aux parents, aux enseignants, au personnel de soutient, aux étudiants, etc.).
- Prenez le temps de connaître la situation présente à votre école, son histoire et sa communauté.
- Écoutez et comprenez les attentes de votre communauté.
- Développez une liste des parents qui soutiendraient vos initiatives.
- Impliquez les parents dans l'élaboration de votre plan de marketing.

Identifier les forces et les faiblesses de votre école et ce qui rend votre école unique ou différente des autres écoles

- La qualité du programme.
- Des programmes d'études spécialisés.
- Un environnement sécuritaire.
- La réputation de l'école.
- Les raisons pour lesquelles les parents choisissent votre école pour leurs enfants.

Connaître votre personnel et comprendre leurs besoins

- Le développement d'une bonne communication avec votre personnel est essentiel dans la mise en oeuvre d'un plan efficace de marketing.
- Rencontrez votre personnel pour partager les raisons qui vous ont amené à développer un plan de marketing.
- Impliquez le personnel dans l'élaboration du plan de marketing.

Développer votre plan de marketing

- Identifiez les buts à long terme et les objectifs.
- Construisez un échéancier.
- Déterminez un budget pour soutenir votre plan de marketing.

- Déterminez les activités de promotion et les actions que vous prendrez pour promouvoir votre école.

Mettre en oeuvre votre plan de marketing

- Les activités de promotion que vous voulez utiliser pour promouvoir votre école doivent être basées sur le même thème.
- Envoyez le même message vu d'angles différents.

Évaluer votre plan de marketing

- L'évaluation de votre plan est un processus continu.
- Mesurez l'efficacité des activités de promotion.
- Révisez les objectifs du plan.

La section suivante fournit certaines suggestions pouvant aider à promouvoir le programme d'immersion française dans les écoles et les conseils scolaires qui offrent le programme. La liste ci-dessous est inventaire d'activités de promotion que l'on peut retrouver dans la littérature. Les activités ont été regroupées dans 10 catégories différentes. Toutes les activités proposées peuvent être utilisées soit pour promouvoir le programme d'immersion française ou pour faire la promotion des écoles qui offrent le programme. Ces activités de promotion ont comme objectif d'aider à recruter la clientèle

ou bien d'aider à maintenir celle-ci. Certaines activités ont l'objectif plus spécifique d'attirer l'attention des nouveaux parents envers le programme. D'autres activités visent plutôt à informer et à éduquer les parents à propos du programme.

Activités de promotion

Médias électroniques

Les médias électroniques incluent les médias plus traditionnels comme la télévision et la radio ainsi que des médias comme l'internet (création d'une page ou d'un site Web) et la vidéo (production d'une vidéo ou CD-ROM).

1. **Établissez une bonne relation avec les médias :** Prenez une attitude positive envers les médias et invitez-les à votre école régulièrement. Profitez des services et de l'expertise du département de communication de votre conseil scolaire (Warner, 1994).

2. **Créez une page Web ou un site Web au sujet de votre école :** Plusieurs parents vont initialement consulter votre page ou site Web avant de communiquer avec vous. La page Web ou le site Web doivent offrir une vue d'ensemble de votre école et des programmes que vous offrez. Assurez-vous d'y inclure votre adresse et numéro de téléphone (Alberta Learning, 2002).

3. **Produisez un vidéo ou un CD-ROM :** Décrivez les avantages du programme d'immersion française à votre école. Présentez-les durant la soirée d'information pour parents. Envoyez une copie aux différents médias. Envoyez une copie aux agents immobiliers (Alberta Learning, 2002).

4. **Participez à des émissions de radio ou de télévision :** Informez les parents à propos du programme d'immersion et de ses avantages (Warner,1994).

5. **La télévision communautaire :** La station de télévision communautaire offre souvent un service gratuit qui permet aux organisations publiques, comme les écoles, de faire la promotion d'évènements importants qui s'y dérouleront (Warner,1994).

Médias écrits, publications de l'école ou du conseil scolaire

Les publications à propos de votre école ou votre conseil scolaire sont très importantes. Selon Warner (1994), l'écriture est une forme de communication qui n'est pas toujours appréciée à sa juste valeur. Bien que traditionnelle, l'écriture est souvent le véhicule de choix pour informer les parents. Il existe une variété de publications à la disposition des écoles et conseils scolaires. Chacune des publications décrites ci-dessous a une fonction particulière et rejoindra différents lecteurs. Il s'agit de choisir ce qui s'ajuste le mieux à votre école.

1. **Publiez une brochure :** Une brochure à propos de votre école est un outil essentiel pour la promotion de celle-ci. Elle doit être informative, concise et directe, tout en livrant l'information nécessaire. Éliminez tout jargon éducationnel. Son design et ses illustrations doivent présenter une image claire et plaisante de votre école. Utilisez des graphiques, des couleurs ou autres accents visuels intéressants qui attirent l'attention du lecteur (Warner,1994).

2. **Utilisez les publications d'autres organisations :** Les journaux comme les journaux communautaires et les bulletins d'église permettent la publication d'articles, sans frais. Profitez-en! (Warner ,1994).

3. **Publiez votre information en plusieurs langues :** Reflétez la composition ethnique de votre communauté (Alberta Learning, 2002).

4. **Créez une affiche de votre école :** Assurez-vous que l'information peut se détacher et être rapporter à la maison (Warner,1994).

5. **Distribuez vos brochures :** Distribuez vos brochures dans les pré maternelles, les garderies, les établissements de santé, les bibliothèques et centres communautaires (Alberta Learning, 2002).

6. **Envoyez votre brochure aux agents immobiliers :** Envoyez-leur une trousse d'information. Ils sont fréquemment les premiers contacts avec de nouveaux

arrivants dans le voisinage. Les nouveaux résidents demanderont de l'information sur les écoles dans leur zone (Warner, 1994).

7. **Publiez un calendrier scolaire :** Le calendrier scolaire inclut les dates des événements importants pour votre école, ainsi que pour le système (Warner,1994).

8. **Étudiants journalistes:** Demandez à vos élèves d`écrire une lettre décrivant votre école, ses programmes et activités et publiez ces lettres dans le journal communautaire (Warner,1994).

9. **Manuel d'instruction de l'école pour les parents et les élèves :** Chaque école devrait en avoir un. Il fournit des informations cruciales à propos des politiques et directives de l'école. Les parents et étudiants pourront l'utiliser comme guide de référence (Warner,1994).

10. **Distribuez des brochures informatives :** Distribuez des brochures produites par différentes organisations qui font la promotion du programme d'immersion comme Canadian Parent for French (Alberta Learning, 2002).

11. **Questionnaire ou sondage :** Évaluez de façon régulière la perception de la communauté face à votre école, avec un questionnaire ou un sondage (Warner,1994).

12. **Publiez un bulletin mensuel :** Le bulletin informe le lecteur des activités importantes qui auront lieu durant le mois. Le bulletin doit fournir des informations pertinentes qu'importe si le lecteur a deux minutes ou vingt minutes de disponibles. Vous pouvez y inclure des nouvelles de la communauté et même de la publicité (Warner,1994).

13. **Rapport annuel de l'école :** Partagez le rapport annuel de l'école avec la communauté de l'école (Alberta Learning, 2002).

Première impression

La première impression que les parents ont de l'école lorsqu'ils y entrent pour la première fois, peut influencer positivement ou négativement leur décision d'y inscrire leur enfant ou non. Il faut donc s'assurer de laisser une bonne impression.

1. **Les Secrétaires :** Les secrétaires sont souvent les premiers membres du personnel à communiquer avec la nouvelle clientèle par téléphone ou en personne. Assurez-vous que la secrétaire soit bien informée à propos de l'école et des programmes offerts et que les visiteurs sont accueillis chaleureusement et reçoivent des informations pertinentes (Alberta Learning, 2002).

2. **Rendez votre école attrayante et attirante:** Assurez-vous que l'école est

propre, accueillante et que le programme d'immersion est en valeur et visible pour les visiteurs, en affichant des travaux d'enfants ou en posant dès affiches bilingues, etc. (Warner,1994).

Rencontres formelles et informelles et communication verbale avec les parents

Ce type de rencontre permet d'informer les parents à propos du programme d'immersion et de développer un niveau de confort chez les parents. Même quand les parents sont bien informés, quelques doutes ou craintes peuvent persister. Un bon plan de marketing inclut des stratégies qui offriront aux parents l'opportunité de devenir plus confortable avec le programme d'immersion.

1. **Offrez des visites guidées :** Traitez les invités et parents comme des "personnalités". Visitez les classes et les salles spécialisées comme : les salles à manger, le gymnase, la salle d'ordinateur, etc. (Alberta Learning, 2002).

2. **Prenez le temps :** Prenez le temps de bien répondre aux questions. Offrez de l'information écrite à propos de l'école et du programme d'immersion, Offrez des rafraîchissements. Organisez un coin de lecture ou de jeux pour les jeunes enfants qui accompagnent les parents (Alberta Learning, 2002).

3. **Organisez une soirée d'information pour les nouveaux parents potentiels :** Le but de la soirée d'information est de maintenir ou d'augmenter le nombre d'inscription à votre école (Alberta Learning, 2002). Lorsque vous planifiez cette soirée, gardez en tête les questions suivantes :

    - Quel temps de l'année sera le plus susceptible d'attirer les parents à cette soirée?
    - Qui devrait-on inviter?
    - Que devrait-on inclure dans l'agenda?
    - Comment promouvoir la soirée?

4. **Contactez les parents fréquemment :** Quand les choses vont bien, profitez-en pour téléphoner quelques parents pour souligner le progrès de leurs enfants (Warner,1994).

5. **Organisez une soirée porte ouverte :** Donnez l'occasion aux parents d'observer ce qui se passe dans la salle de classe (Warner,1994).

6. **Gardez les parents informés de ce qui se passe dans la classe :** Informez-les des projets, des devoirs, des unités étudiées, etc. (Warner,1994).

7. **Remerciez les parents volontaires :** Organisez une réception pour remercier les parents volontaires (Warner,1994).

8. **Café et beignets pour papas :** Les pères sont souvent difficiles à contacter. Ils apprécieront l'effort que vous faites (Warner,1994).

9. **Dîner du directeur ou de la directrice :** Invitez les membres influents de votre communauté pour les informer de votre école et de ses programmes. Formez un réseau de communicateurs et communicatrices clefs (Warner,1994).

Bâtir la réputation de l'école

Une bonne réputation se bâtit avec le temps et avec une bonne pratique. Une école peut disposer d'un programme de marketing externe complet, mais par contre si elle n'offre pas un programme de qualité et un environnement sécuritaire et stimulant, il sera difficile de maintenir le nombre d'étudiants et encore plus difficile de l'augmenter.

1. **Le bouche à oreille :** Encouragez ce type de marketing interne. Il aura des répercutions positives à l'extérieur des murs de l'école (Alberta Learning, 2002).

2. **Affichez les travaux des enfants:** Dans les banques, les supermarchés, les restaurants, etc. (Warner,1994).

3. **Déplacez la présentation d'un de vos concerts :** Déplacez-vous dans un centre commercial ou autres endroits publics de votre communauté (Warner,1994).

4. **Sélectionnez diverses œuvres d'art de vos étudiants :** Faites un encan au profit d'une œuvre de charité (Warner,1994).

5. **Travaux communautaires :** Impliquez les étudiants dans leur communauté en participant à des activités comme planter des arbres, faire du nettoyage, faire du recyclage, etc. (Alberta Learning, 2002).

6. **Célébrez la semaine de l'éducation :** Cette célébration est une excellente opportunité de promouvoir la qualité de vos programmes. Invitez les parents à venir discuter avec leur enfant de leurs travaux durant une soirée "open house" (Warner,1994).

7. **Cartes de souhaits :** Utilisez les dessins des élèves pour créer des cartes de souhaits. Gardez ces cartes pour remercier les parents ou les organisations qui viennent à votre école (Warner,1994).

8. **L'environnement physique :** Assurez-vous que l'école est propre et sécuritaire (Warner,1994).

Appui du conseil scolaire

Le message véhiculé par les écoles et le conseil scolaire à propos du programme d'immersion doit être le même.

1. **Site Web :** Référez aux parents le site Web du conseil scolaire (Alberta Learning, 2002).

2. **Distribuez la brochure du conseil scolaire :** Cette brochure devrait parler des avantages du programme d'immersion et inclure le numéro de téléphone de toutes les écoles d'immersion (Warner,1994).

3. **Informez la réceptionniste du conseil scolaire :** S'assurez que la réceptionniste soit bien informée à propos du programme d'immersion ou qu'il y a une personne à qui elle peut transférer l'appel (Alberta Learning, 2002).

4. **Organisez des échanges interprovinciaux :** C'est un avantage de plus pour votre école (Alberta Learning, 2002).

5. **Adoptez un slogan et un logo pour toutes les écoles d'immersion dans le district :** Utilisez-le partout et en tout temps. Utilisez-le sur toutes les publications (Warner,1994).

6. **Informez et éduquez les élues et autres preneurs de décision :** Ils devraient être en mesure d'informer adéquatement les parents qui communiquent avec eux en ce qui concerne le programme d'immersion (Alberta Learning, 2002).

Implication de la communauté

L'implication de différentes organisations, entreprises ou d'individu dans votre école aura des répercutions positives non seulement pour votre école, mais aussi pour le système d'éducation en général.

1. **Tirez profit des organisations qui utilisent votre école pour leur fonction :** Placez bien en vue des informations importantes à propos de votre école (Alberta Learning, 2002).

2. **Associez-vous à un partenaire économique :** Associez-vous avec une industrie qui favorise le bilinguisme. L'entente doit bénéficier les deux partis (Warner,1994).

3. **Invitez les membres influents de votre communauté à visiter votre école :** Invitez des chefs de file des affaires, des agents immobiliers, etc. (Warner,1994).

4. **Distribuez de l'information à propos du programme d'immersion dans différentes organisations :** Le "Welcome Wagon" de la communauté, la chambre de commerce, les publications et sites Web municipaux devraient être en mesure de pouvoir annoncer les différentes options en éducation, dont l'immersion (Warner,1994).

5. **Invitez des étudiants en marketing à aider avec la promotion de votre école :** Ils bénéficieront de l'expérience et vous bénéficierez de leur expertise (Warner,1994).

Implication des parents

Selon Warner (1994), une des choses les plus importantes que les parents puissent enseigner à leur enfant est que l'éducation, c'est important. Plus un parent démontre de l'intérêt face à l'éducation de leur enfant, plus l'enfant développera un intérêt face à son éducation. Les stratégies décrites ci-dessous donnent l'opportunité aux parents de s'impliquer non seulement dans l'éducation de leur enfant et mais aussi, de s'impliquer de façon concrète dans le développement ou l'implantation d'un plan de marketing pour l'école.

1. **Invitez des parents et des étudiants qui ont vécu le programme d'immersion :** Ils pourront parler avec les nouveaux parents de leur expérience (Alberta

Learning, 2002).

2. **Organisez des ateliers pour les parents :** Invitez des spécialistes et des experts au conseil de parents afin d'éduquer ceux-ci au sujet de certains aspects de l'éducation. Utilisez l'expertise de la communauté ou de professionnels de différentes organisations (Warner,1994).

3. **Offrez des cours de français pour les parents :** Donnez l'occasion aux parents d'expérimenter l'apprentissage d'une langue seconde (Alberta Learning, 2002).

4. **Invitez les parents à des ateliers de marketing :** Les parents vous appuieront davantage, s'ils comprennent l'importance de promouvoir votre école et ses programmes (Alberta Learning, 2002).

5. **Créez un coin de lecture pour les parents :** Gardez vos parents informés sur des sujets qui touchent le monde de l'éducation, l'apprentissage et l'enseignement. Permettez aux parents d'emprunter le matériel (Alberta Learning, 2002).

6. **Développez un programme de volontaires:** Donnez l'occasion aux parents d'observer ce qui se passe dans votre école. C'est un type de marketing interne qui perpétue un bouche à oreille, qui aura des répercutions positives à l'extérieur des murs de l'école (Warner,1994).

7. **Désignez une salle pour les parents volontaires :** affichez des informations importantes et décorez la salle avec les travaux des enfants (Warner,1994).

8. **Invitez vos parents à écrire des articles à propos de ce qu'ils aiment de votre école :** Publiez les articles dans votre bulletin, dans les journaux communautaires ou autres (Alberta Learning, 2002).

9. **Organisez une journée carrière :** Invitez les parents à venir parler de leur carrière (Warner,1994).

10. **Organisez une journée "élève d'un jour":** Invitez les parents à vivre une journée complète à l'école avec leurs enfants (Warner,1994).

11. **À la fin de la journée, faites la revue des activités étudiées durant la journée :** Les élèves seront prêts à répondre à la question : Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui? (Warner,1994).

Complicité du personnel

L'image de l'école à travers la communauté, reflète souvent l'image que le personnel projette de l'école. Bâtir une relation positive avec le personnel est essentiel dans l'implémentation d'un plan de marketing.

1. **Invitez les professeurs et employés à des ateliers de marketing :** Ils vous appuieront davantage, s'ils comprennent l'importance de promouvoir votre école et ses programmes (Alberta Learning, 2002).

2. **Impliquez tous les employés dans vos efforts :** Impliquez les conducteurs d'autobus, les opérateurs de service (concierge), les cuisiniers, les superviseurs, etc. (Warner,1994).

3. **Établissez des liens entre écoles élémentaires et secondaires d'immersion :** Invitez la direction des écoles secondaires affiliées à votre soirée d'information et faites la promotion de la continuité du programme (Alberta Learning, 2002).

Répétition

Un parent qui entend ou voit le même message, plusieurs fois, à propos du programme d'immersion, cherchera à obtenir plus d'information, surtout si celui-ci est à la recherche d'un programme éducatif pour son enfant ou tout simplement magasine pour une école.

1. **Adoptez un slogan et un logo pour votre école :** Utilisez-le partout et en tout temps. Utilisez-le sur toutes les publications (Warner,1994).

2. **Imprimez le nom de l'école sur différents objets :** Imprimez-le sur des boutons, des t-shirts, des casquettes, des collants, des drapeaux, des affiches, etc. (Warner,1994).

3. **Choisissez une mascotte pour votre école :** C'est un outil visuel de promotion (Warner,1994).

4. **Distribuez des napperons pour promouvoir votre école :** Utilisez les dessins des élèves pour créer des napperons et distribuez-les dans les restaurants locaux (Warner,1994).

Autres

1. **Utilisez un panneau d'affichage illuminé à l'extérieur de l'école :** C'est une façon efficace de promouvoir les événements importants qui se dérouleront à votre école, à l'extérieur de la communauté immédiate (Alberta Learning, 2002).

2. **Invitez les étudiants du programme régulier :** Invitez-les à participer à des sessions d'information à propos de l'immersion tardive (Alberta Learning, 2002).

3. **Impliquez les grands-parents dans les classes :** Organisez un programme de lecture avec les élèves qui ont de la difficulté à lire (Warner,1994).

4. **Organisez une journée spéciale avec les grands-parents :** Invitez tous les grands-parents de vos élèves pour une activité marquante (Warner,1994).

5. **Comptabilisez les appels téléphoniques des citoyens nécessitant de l'information ou qui se plaignent:** Si les mêmes soucis ou questions sont soulevés, il est temps d'envoyer de l'information dans la communauté (Warner,1994).

Conclusion

Certaines de ces stratégies sont déjà utilisées dans les écoles d'immersion Albertaines. Clairement, les stratégies de marketing listées ci-dessus ne sont pas nécessairement aussi efficaces dans toutes les écoles d'immersion en Alberta. Chaque école est unique et est entourée d'un contexte particulier. Par contre, dans le chapitre trois on a constaté que les activités de promotions utilisées dans les cinq écoles albertaines, sont variées mais se recoupent à biens des égards.

Chapitre 5

Conclusion

À la suite de cette étude, on ne peut affirmer avec certitude que l'utilisation de stratégies de marketing dans une école, se traduit directement par une augmentation du nombre d'inscription. Pour prouver cette hypothèse, il faudrait interviewer un plus grand échantillon de directeur et directrice et trouver un moyen de vérifier les raisons pour lesquelles des parents choisissent d'inscrire leur enfant à une l'école plutôt qu'une autre. Cependant l'étude fait remarquer que les cinq écoles primaires albertaines retenues ont utilisé des stratégies de marketing pour promouvoir leurs écoles et ont toutes connu une augmentation de leurs inscriptions.

Il y a environ une vingtaine d'années, les écoles d'immersion en Alberta avaient de la difficulté à suffire à la demande. Les parents faisaient la ligne aux portes des écoles pour assurer une place pour leur enfant dans le programme d'immersion. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, certains conseils scolaires ont dû condenser ou fermer leur programme d'immersion. De nos jours, les parents qui magasinent pour un programme éducatif pour leurs enfants, peuvent choisir parmi une multitude de programmes alternatifs. Pour assurer la survie à long terme du programme d'immersion, on ne peut plus compter seulement sur le bouche à oreille pour attirer la nouvelle clientèle. Warner (1994), dit que

la majorité de la population n'a aucune idée de ce qui se passe dans les écoles. Elle dit qu'il faut s'assurer de communiquer davantage avec les communautés.

> « Il faut leur dire, communiquer avec eux. Vous ne pouvez être modeste, vous ne pouvez garder secret ce qui est bon à propos de votre école. (p.xxvi)».

En Alberta on ne peut assumer que la majorité de la population albertaine est au courant de l'existence des programmes d'immersion. En 2002, environ 95 % des étudiants éligibles (de la maternelle à la 12e année) étaient inscrits dans des programmes autres que l'immersion française. Un peu moins de 5% seulement des étudiants éligibles se sont inscrits dans les programmes d'immersion. On ne peut affirmer non plus, que les gens qui sont au courant du programme, connaissent les objectifs de celui-ci ainsi les bienfaits d'apprendre une deuxième langue.

Dans un contexte scolaire le but du marketing est donc d'assister les parents de façon à ce qu'ils puissent prendre une décision informée et éduquée en ce qui a trait au choix du programme scolaire qu'ils veulent pour leur enfant. Pour les écoles qui offrent un programme d'immersion, le marketing devrait être également un l'outil qui assiste non seulement à véhiculer une image positive de l'école, mais aussi qui sert à informer et éduquer les parents et les étudiants à propos des bénéfices qui découlent de l'apprentissage d'une langue seconde.

À qui revient la responsabilité de promouvoir le programme?

On peut penser que la responsabilité de promouvoir le programme revient aux écoles d'immersion parce qu'elles sont la première ligne de contact avec les parents. On peut prétendre que la responsabilité revient aux conseils scolaires ou que c'est plutôt l'affaire du gouvernement. En 1999, le rapport final de la deuxième conférence albertaine : *French Immersion in Alberta; Building the Future*, a été déposé et distribué à travers la province. Le rapport fait entre autres la liste des recommandations des participants à la conférence. Les participants invités à la conférence regroupaient des commissaires, des directeurs généraux, des directeurs et directeurs adjoints d'école et tout autres administrateurs ou intervenants impliqués de près ou de loin avec le programme d'immersion française. Les recommandations ont fait ressortir que, pour assurer la viabilité à long terme du programme d'immersion en Alberta, tous les intervenants doivent unir leurs efforts et définir leur rôle et responsabilité par rapport non seulement au programme d'immersion, mais aussi à l'enseignement des deux langues officielles du pays. Ci-dessous, voici une description du partage des responsabilités.

Gouvernement fédéral

Le gouvernement fédéral a la responsabilité de promouvoir l'apprentissage des deux langues officielles du pays. C'est aussi au gouvernement canadien que revient une partie de la responsabilité, d'inclure dans la charte des droits et libertés, le droit à tous les

enfants canadiens d'apprendre leur deuxième langue officielle et d'injecter les fonds nécessaires dans le développement et l'implantation de programmes de langue seconde.

Gouvernement provincial

Les décisions prisent par le gouvernement de l'Alberta, en rapport aux allocations de fonds, au développement des programmes d'études et ressources et aux politiques en éducation et enfin aux régulations peuvent avoir des répercussions importantes sur la qualité du programme d'immersion française en Alberta, et par conséquent, sur la perception des parents face au programme.

Le rapport final (Alberta Learning, 1999) de la conférence : *French Immersion in Alberta; Building the Future,* recommande au gouvernement provincial de l'Alberta d'assurer les fonds nécessaires pour maintenir un programme d'immersion de qualité. Il recommande aussi au gouvernement albertain de passer une loi obligeant les conseils scolaires à offrir un programme d'immersion française là où les nombres le permettent. La Direction de l'éducation française du ministère de l'apprentissage de l'Alberta a la responsabilité d'aviser et de recommander au ministre de l'apprentissage toutes politiques en matière d'éducation en français. La Direction de l'éducation française veille au développement et à l'évaluation des programmes d'études ainsi que l'implantation de ceux-ci.

Conseil scolaire

Le rôle des conseils scolaires est déterminant en ce qui a trait à la promotion du programme d'immersion. Le conseil scolaire est non seulement responsable de démontrer son soutien aux programmes qu'il offre, mais devrait aussi être en mesure de faire la promotion de ceux-ci. Certains conseils scolaires hésitent de faire la promotion du programme d'immersion, ils soutiennent que la promotion du programme d'immersion se fera au détriment du programme régulier. Un document autorisé par le département des communications du conseil scolaire de Calgary (Blakely 2000), révèle que la promotion d'un programme plutôt qu'un autre, à l'intérieur d'un même conseil, cause des inquiétudes chez les enseignants du programme régulier. D'après cette étude, la promotion des programmes de choix comme l'immersion française, pourrait entraîner une diminution du nombre d'étudiants inscrits au programme régulier, et résulter en une perte d'emplois.

Le programme d'immersion en Alberta est un programme alternatif. Aucun conseil scolaire n'est obligé de l'offrir. Le nombre d'étudiants dans le programme détermine le nombre de dollars alloué pour offrir le programme. Une baisse au niveau des inscriptions se traduit par une diminution des fonds destinés à offrir le programme. En bout de ligne c'est la qualité du programme qui en souffre. Cela ne peut que nuire à la popularité de celui-ci.

De plus, selon Alberta Learning (2002), afin de bénéficier pleinement des prérogatives du programme d'immersion, les étudiants doivent être en mesure de participer au programme, au moins jusqu'en 12ième année. Retenir les élèves jusqu'en 12ième année est nécessaire d'une part, pour que les étudiants atteignent les objectifs du programme et d'autre part, pour avoir suffisamment d'étudiants pour d'offrir un programme complet jusqu'en 12ième année. Le départ des étudiants en immersion avant la 12ième année, déclenche souvent un bouche à oreille négatif de la part de parents insatisfaits et donne une mauvaise impression à une clientèle potentielle.

Le succès du programme d'immersion dans les conseils scolaires qui offrent le programme dépendra du soutien des preneurs de décisions. Les commissaires, les directeurs généraux et les cadres supérieurs doivent démontrer de façon claire et visible leur soutien au programme d'immersion. Ces derniers doivent s'informer des buts du programme, des conditions nécessaires pour offrir un programme de qualité, ainsi, que du financement de celui-ci. Ils doivent s'engager à offrir le meilleur programme d'immersion possible.

Les recommandations qui suivent découlent de la conférence; *French immersion in Alberta; Building the Future*, tenue en 1998. Ces recommandations offrent aux preneurs de décisions des avenues possibles à suivre afin d'offrir un programme de qualité en Alberta.

Commissaires

- Encourager la promotion active de partenariats régionaux avec les juridictions avoisinantes.
- Assurer la promotion du programme d'immersion et des avantages de l'apprentissage du français comme langue seconde.
- S'informer à propos du programme d'immersion en accroissant leur participation au conseil de parents, et aux conférences reliées à l'immersion française, ainsi qu'en invitant des représentants de la Canadien Parents for French (C.P.F.).
- Offrir des programmes d'immersion tardive.
- Instituer un certificat qui reconnaît le bilinguisme.
- Retarder l'introduction des cours d'anglais jusqu'en troisième année.

Directeur général et cadres supérieurs

Le directeur général et les cadres supérieurs du conseil scolaire doivent s'assurer d'être en mesure de répondre aux questions en rapport à la qualité et la portée des programmes offerts. Ils doivent être prêts à faire face aux demandes de la communauté qu'ils desservent. Alberta Learning décrit dans son ouvrage *Handbook for French Immersion Administrators* (2002) les responsabilités des directeurs généraux et cadres supérieurs des conseils scolaires, envers le programme d'immersion. En voici un aperçu :

- S'informer eux-mêmes et informer les commissaires des buts du programme et des conditions nécessaires, pour offrir un programme d'immersion de qualité.
- Être au courant des enjeux et des défis reliés au programme et identifier des solutions possibles.
- Développer des politiques afin de fournir un cadre pour assurer le succès du programme.
- S'assurer d'assigner aux écoles d'immersion française, des administrateurs qui croient et appuient le programme.
- S'assurer que la communauté est informée à propos du programme et de ses avantages.
- S'assurer que les plans d'affaire étalés sur trois ans appuient les intérêts des étudiants impliqués dans le programme d'immersion française.
- S'assurer de l'appui du personnel qui travaille au conseil scolaire, comme ceux responsables de l'assignation des bâtiments, du transport, des programmes d'études et du recrutement des étudiants et du personnel.

Les recommandations qui suivent découlent de la conférence; *French immersion in Alberta; Building the Future*, tenue en 1998, en Alberta. Ces recommandations offrent aux directeurs généraux et cadres supérieurs, des avenues possibles à suivre afin d'offrir un programme de qualité en Alberta.

- Être prêt à traiter directement et ouvertement avec les perceptions d'injustice, résultant de traitement différent entre les programmes d'immersion et régulier, et être préparé pour expliquer aux parents et enseignants les raisons de ces différences.
- Fournir aux commissaires des opportunités d'accroître leurs connaissances envers la pédagogie de l'immersion et la recherche en immersion.
- Promouvoir activement les bienfaits de l'apprentissage d'une langue seconde et le programme d'immersion comme choix crédible.
- Adopter une politique et des procédures systématiques, et fournir les services de soutien nécessaires pour les étudiants en immersion qui ont des besoins spéciaux.
- Retarder l'introduction de l'anglais jusqu'en 3e année.

D'un point de vue administratif, les conseils scolaires souhaitent une augmentation de leur nombre d'inscriptions et la rétention de leurs étudiants déjà inscrits. La compétition étant de plus en plus importante, les conseils scolaires devront faire preuve d'imagination et de créativité pour attirer l'attention des parents et des étudiants. Le programme d'immersion touche environ 28 000 étudiants en Alberta. Il s'agit là d'un marché important que les conseils scolaires ne puissent ignorer. La promotion des divers programmes offerts à l'intérieur des conseils, dont l'immersion française, ne peut que favoriser le recrutement de nouvelle clientèle pour les conseils eux-mêmes.

Administrateurs d'école d'immersion

Le rôle joué par les écoles au niveau de la promotion du programme d'immersion est très réel. Les écoles représentent la ligne de front du programme d'immersion. La première impression que les parents ont d'une école peut influencer leur décision d'y inscrire ou non leur enfant. C'est généralement à l'école que les parents recueillent l'information concrète au sujet du programme d'immersion. C'est aussi à l'école que les parents trouvent réponse à leurs questions et à leurs inquiétudes. La réputation de l'école, la communication avec les parents ainsi que la qualité des programmes offerts auront un impact direct, non seulement sur le nombre d'inscription au programme, mais aussi sur le taux d'abandon du programme.

Les dirigeants des écoles ont aussi la responsabilité de faire la promotion du programme d'immersion auprès des dirigeants du conseil scolaire. C'est une occasion pour les dirigeants d'école de vanter les bienfaits du programme et d'informer les dirigeants du conseil scolaire de ce qui se fait dans les écoles d'immersion. C'est aussi une opportunité de les inviter à visiter les écoles.

Les recommandations qui suivent ont été tirées du rapport final de la conférence *French Immersion in Alberta ; Building the Future*, tenue en 1998, en Alberta. Ces recommandations sont à l'intention des administrateurs d'écoles d'immersion.

- Créer des horaires pour accommoder les besoins des étudiants inscrits au programme d'immersion et favoriser un l'apprentissage soutenu d'une langue seconde. Permettre une plus grande flexibilité dans le choix de matières optionnelles ou de matières obligatoires.
- Assurer d'offrir le soutient nécessaire pour les enfants avec des besoins spéciaux.
- Être prêt à traiter directement et ouvertement avec les perceptions d'injustice, résultant de traitement différent entre les programmes d'immersion et régulier, et être préparé pour expliquer aux parents et enseignants les raisons de ces différences.
- Retarder l'introduction de l'anglais jusqu'en 3ième année.
- Permettre et faciliter l'utilisation du courrier électronique et de l'Internet afin de créer un réseau entre étudiants, professeurs et administrateurs en immersion française.

Le personnel enseignant

Le Personnel enseignant d'une école d'immersion se doit d'être ambassadeur du programme. Les professeurs doivent avoir une bonne compréhension du programme et de ses objectifs. Ils doivent projeter une image positive du programme dans l'école et la communauté. Selon le rapport final de la conférence *French Immersion in Alberta ; Building the Future* (1998), les professeurs en immersion française devraient écrire aux preneurs de décisions pour leur faire part des mérites du programme d'immersion.

Canadian Parents for French

D'autres organisations à l'extérieur du système d'éducation, dont la Canadian Parents for French, participent depuis déjà plusieurs années à la promotion active du programme d'immersion et de la langue française au Canada. Ils ont entre autres comme mission de promouvoir le programme d'immersion en travaillant avec des parents et autres intervenants dans le milieu de l'éducation et de la politique.

Université

Les recommandations du rapport final de la conférence *French Immersion in Alberta ; Building the Future* (1998) mettent en lumière le besoin d'impliquer activement les universités dans le développement de programme d'immersion de qualité. Selon le rapport, les universités albertaines doivent établir des liens serrés avec les écoles d'immersion afin de garder les professeurs informés à propos des recherches et de la pédagogie de l'enseignement par immersion et participer davantage au développement professionnel des professeurs et administrateurs. Le rapport propose d'inclure l'apprentissage d'une langue seconde comme pré requis pour terminer le secondaire ainsi que pour s'inscrire à l'université. Le rapport recommande aussi que les universités proposent des solutions pour évaluer la qualité du français oral et écrit, des finissants, ainsi que leurs compétences au niveau de l'enseignement d'une langue seconde.

Recommandations

La faible augmentation du nombre d'étudiants, entre 1992 et 2002, est indicateur de la stagnation du programme d'immersion, au niveau de sa popularité, en Alberta. Les plus optimistes vont interpréter ces chiffres, plutôt, comme un indicateur de stabilité du programme. C'est à dire que le programme à réussi à maintenir ces nombres au cours des années. Ce qui est un peu alarmant par contre, c'est que tandis que la population albertaine continue d'augmenter au cours des dernières années, le nombre d'inscriptions en immersion française reste pratiquement le même au cours de ces mêmes années. On aurait dû s'attendre normalement, à une augmentation proportionnelle du nombre d'inscription.

À compter de 2006, l'apprentissage d'une langue seconde, à partir de la quatrième année, sera probablement obligatoire en Alberta. Dans ce contexte, le programme d'immersion pourra sûrement bénéficier de cette nouvelle initiative. Par contre, il ne faut pas oublier que le programme d'immersion devra faire face à une compétition plus forte. Le choix d'apprendre une langue autre que le français sera disponible et plus accessible. Les administrateurs des programmes d'immersion doivent se préparer à faire face à cette compétition. Ils doivent mettre l'accent sur une promotion plus étendue du programme d'immersion française. C'est à dire qu'il faut non seulement rendre le programme visible aux yeux du public en général, il faut aussi informer celui-ci à propos des avantages cognitifs, sociaux, financiers et même spirituels, qui peuvent découler de l'apprentissage du français, dans un contexte immersif.

Bibliographie

Actualité National (2003). *Les francophones au Canada.* [http://vigile.net/cit/francocanada.html]

Alberta Learning. (1998). *French Immersion In Alberta, Building the Future Conference: Report* Edmonton, Alberta, Canada. Alberta Learning.

Alberta Learning. (1999). *French Immersion In Alberta, Building the Future Conference: Final Report and Recommendations.* Edmonton, Alberta, Canada. Alberta Learning.

Alberta Learning. (2001). *Alberta Learning – Credit and Enrolment Tracking System.* Edmonton, Alberta, Canada. Alberta Learning.

Alberta Learning. (2002). *Handbook for French Immersion Administrators, 2002.* Edmonton, Alberta, Canada. Alberta Learning.

Blakely, C. (2000). *French Immersion Program: Communication/Marketing.* Calgary, Alberta Canada: Calgary Board of Education.

Canadian Education Association. (1986). *Marketing the School System: Building Public Confidence in Schools.* Toronto, Ontario, Canada: Canadian Education Association.

Canadian Parents for French. (2000). *The State of French Second Language Education in Canada, 2000.* Canadian Parent for French.

Canadian Parents for French. (2001). *The State of French Second Language Education in Canada, 2001.*Canadian Parent for French.

Canadian Parents for French National Newsletter, (1985). *"Who had the first immersion public school?"* CPF National Newsletter 29

Cour suprême du Canada, (1990). *Mahé, C. Alberta,* 1R.C.S. 342.

Dubé, M. (2002) *Le jugement Mahé a dix ans : La lutte qui a changé le visage de l'éducation en milieu minoritaire.* Infomag.ca, vol 3, num. 5. [http//www.infomag.ca]

Government of Alberta (2001-02). *Alberta School Act*. Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Queen's Printer

Kotler, P. (2000). *Marketing Management* (The Millennium ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment*. Rowley, Mass. Newbury House.

Leclerc, J. (2003). «Alberta» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/alberta.htm]

Ministère de la justice du Canada (2002). *Loi sur les langues officielles L.R. (1985), ch.31 (4[e] suppl.)*. [http://lois.justice.gc.ca/fr/O-3.01/55944.html]

Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Parnell, R. (n.d.). *Marketing French Immersion in Alberta: A conceptual Framework*. Alberta: Unpublished manuscript.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel Inc.

Therrien, D., & Tremblay, N. (1998). *La mise en marché d'une école*. Alberta: Unpublished manuscript.

Warner, C. (1994). *Promoting your School; Going Beyond PR*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.